


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

MARIA CLÁUDIA DA SILVA SACCOMANI

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-  
ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA:**  
contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da  
psicologia histórico-cultural



ARARAQUARA – S.P.  
2018

MARIA CLÁUDIA DA SILVA SACCOMANI

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-  
ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA:**  
contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da  
psicologia histórico-cultural

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

**Orientador:** Prof. Dr. Newton Duarte

ARARAQUARA – S.P.  
2018

Sacomani, Maria Cláudia da Silva

A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural / Maria Cláudia da Silva Saccomani – 2018

342 f.

– Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Newton Duarte

1. educação infantil. 2. linguagem oral. 3. linguagem escrita. 4. pedagogia histórico-crítica. 5. psicologia histórico-cultural. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARIA CLÁUDIA DA SILVA SACCOMANI

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA:**  
contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-  
cultural

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

**Orientador:** Prof. Dr. Newton Duarte

Data da defesa: 31/08/2018

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof. Dr. Newton Duarte  
Universidade Estadual Paulista – UNESP Araraquara

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lígia Márcia Martins  
Universidade Estadual Paulista – UNESP Araraquara

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Carolina Galvão Marsiglia  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes  
Universidade Estadual Paulista – UNESP Bauru

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucineia Maria Lazaretti  
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Aos professores e professoras que, diariamente, enfrentam os obstáculos impostos ao cotidiano escolar e condições objetivas de trabalho, ao mesmo tempo, que cultivam em si o encanto pela educação infantil.

Às crianças, filhos e filhas da classe trabalhadora. Que todas possam ter suas capacidades maximamente desenvolvidas.

“Ontem um menino que brincava me falou que hoje é semente do amanhã...”

(Semente do amanhã, Gonzaguinha)

## AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.  
(Caminhos do Coração, Gonzaguinha)

Essa música de Gonzaguinha sintetiza o sentimento de concretizar este trabalho. Essa passagem da canção traduz a essência de todo ser humano e também desta tese, que se objetiva pela relação que cultivei com as pessoas que perpassaram meu caminho. Agradeço àqueles que indireta ou mais diretamente marcaram-me durante este percurso de construção e reconstrução da tese, bem como do que sou hoje resultante desse processo, que se fez menos solitário e se concretizou graças a essas pessoas. Agradeço, em especial:

Ao professor **Newton Duarte**, orientador deste trabalho, de minha dissertação de mestrado e também da pesquisa de iniciação científica. Graças aos seus ensinamentos e produção acadêmica, conheci uma nova concepção de mundo, de desenvolvimento humano e de educação, que transformaram minhas próprias concepções.

À Professora **Lígia Márcia Martins**, que desde o mestrado trouxe contribuições inestimáveis à minha formação e à dissertação. Com a tese de doutorado não foi diferente. Suas indicações na banca de qualificação e defesa do doutorado transformaram e requalificaram os caminhos desta tese. Meu profundo agradecimento e admiração.

À Professora **Ana Carolina Galvão Marsiglia**, fazendo uso do conceito vigotskiano, meu par mais desenvolvido. Acompanha e apoia afetuosamente minha trajetória acadêmica. Além das contribuições na banca de qualificação e defesa do doutorado, auxiliou e orientou-me em muitos momentos. Para além do âmbito acadêmico, uma amiga, que meu deu forças para continuar. Registro, aqui, minha admiração por refletir na vida e em suas atitudes tudo aquilo que fala e escreve. Meu sincero agradecimento

Ao Professor **Angelo Antonio Abrantes**, pelas contribuições na banca de defesa do doutorado e por colocar-se sempre disponível para conversar sobre a temática da tese. À Professora **Lucineia Maria Lazaretti**, pelos diálogos e sugestões na banca de defesa de doutorado e pela disponibilização de textos importantes ao trabalho.

Às professoras, membros suplentes da banca. À Professora **Eliza Maria Barbosa**, por ser sempre atenciosa e prestativa, compartilhando experiências sobre a educação infantil.

Agradeço pelas ricas contribuições na banca de defesa do doutorado. À Professora **Giselle Modé Magalhães** e Professora **Adriana de Fátima Franco**, pela disponibilidade em fazer parte deste processo.

À Professora **Juliana Pasqualini**, por ser tão solícita, dialogando comigo sobre a educação infantil e disposta a ajudar. À **Meire Cristina dos Santos Dangió**, pelas trocas sobre questões caras à pesquisa, bem como por socializar textos importantes ao desenvolvimento da tese.

Ao meu companheiro de vida, meu amor, **Tiago de Sousa Angelo**. Com você, essa etapa tornou-se um pouco mais leve e a vida melhor de ser vivida. Nenhuma palavra seria capaz de traduzir meu sentimento e agradecimento à vida por tê-lo como parceiro neste mundo, nos dias incríveis e nos difíceis, mas sempre juntos. Agradeço também pela ajuda com as questões de tecnologia.

À minha mãe, **Elizabeth da Silva Saccomani**, que compreende sempre minhas ausências em decorrência dos estudos e ensinou-me desde muito pequena a valorizar minhas professoras e amar o ambiente escolar. Ao meu pai, **Edésio José Saccomani**, que sempre me apoiou e batalhou para que eu conseguisse ter o estudo como prioridade. À minha tia, **Arlete da Silva Rodrigues**, sempre carinhosa, minha segunda mãe.

Ao meu primo **Felipe da Silva Rodrigues**, com quem sei que sempre posso contar e trocar audiobooks para compartilhar angústias e alegrias. Agradeço também pela ajuda em traduções. Irmão que a vida me presenteou.

Às minhas amigas, desde sempre e para sempre, **Ingrid Costa Amorin**, **Mareliza dos Reis Moura** e **Roberta Espote**. Meu porto-seguro na vida.

À **Fernanda Brigatto**, uma amizade *na essência*, sempre. À **Ana Paula Poli**, que mesmo sem o convívio diário, sempre se faz presente em minha vida. À **Mariana de Cassia Assumpção**, parceira desde a iniciação científica. Tantos desabafos, conversas e apoio nos demos durante esse percurso. À **Larissa Quachio Costa**, pelo apoio e conversas compartilhadas, nos quais unimos forças para seguir em frente. À **Amably Monari**, que gentilmente, trouxe-me vários livros de autores mexicanos essenciais para a tese.

À **Mariana Carboni Avelino**, diretora da escola em que trabalhei no município de Jundiá em 2017, que não poupou esforços para que eu conseguisse me dedicar às etapas finais da tese em 2018.

Às professoras e funcionárias da **EMEB Aparecida Bernardi do Amaral**, escola na qual pela primeira vez fui a professora de uma turma na educação infantil. Aos meus alunos da turma G4E, que sem saber, deixaram marcas em mim e também nesta tese.



Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio, pião.  
Só que bola, papagaio, pião  
de tanto brincar  
se gastam.  
As palavras não:  
quanto mais se brinca com elas  
mais novas ficam.  
Como a água do rio  
que é água sempre nova.  
Como cada dia  
que é sempre um novo dia.  
Vamos brincar de poesia?  
(PAES, 2011)

## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a natureza social do desenvolvimento da relação consciente da criança pré-escolar com a linguagem. Trata-se de problematizar o desenvolvimento histórico-cultural dos indivíduos e o papel que a educação escolar infantil desempenha, especificamente, sobre o desenvolvimento da linguagem oral. A **hipótese** norteadora desse estudo aponta no entendimento de que a promoção de uma relação mais consciente com a linguagem oral, na educação infantil, contribui para o processo de aprendizagem da escrita. Na contramão das concepções hegemônicas da educação infantil, defendemos que esse segmento de ensino é escola, e diante desse entendimento, deve cumprir a função de transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados em suas formas mais desenvolvidas. Guiamo-nos pela ideia de que o trabalho pedagógico na educação infantil deve se sustentar pela tríade conteúdo-forma-destinatário. Diante disso, o desenvolvimento de patamares qualitativamente superiores de relação da criança com a língua materna dependerá da *forma* pela qual o professor trabalhará com os *conteúdos* em *cada momento do desenvolvimento infantil*. As ações pedagógicas devem ser intencionalmente direcionadas de modo a impulsionar a construção de relações cada vez mais conscientes e voluntárias da criança com a linguagem. Fundamentando-nos na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, o **objetivo** da tese é contribuir para o planejamento pedagógico na educação pré-escolar tendo em vista o ensino desenvolvente da língua portuguesa. Para tanto, elencamos conteúdos essenciais que se voltam ao desenvolvimento da consciência fonêmica. A partir desta pesquisa de caráter teórico-conceitual, esperamos contribuir com a prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil, de modo que a teoria possa se converter num instrumento para que o professor possa analisar, planejar e organizar sua prática docente tendo em vista o máximo desenvolvimento da linguagem oral, de acordo com as especificidades da faixa etária.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Linguagem oral; Linguagem escrita; Pedagogia histórico-crítica; Psicologia histórico-cultural.

## ABSTRACT

This doctoral research deals with the social nature of the development of preschool child's conscious relationship with language. It questions the historical-cultural development of individuals and the role that preschool education plays, specifically in the development of oral language. The guiding **hypothesis** of this study is that the promotion of a more conscious relationship with the oral language, in early childhood education, contributes to the learning process of writing. Unlike the hegemonic conceptions of early childhood education, we argue that this teaching level of education is school and based on this, it must achieve the function of transmitting the historically systematized knowledge in its most advanced manners. We guide ourselves through the idea that the pedagogical work in early childhood education must support itself by the triad form-content-receiver. Therefore, the development of the child's relationship with the native language at higher levels will depend on how the teacher works with the content at each stage of child development. The pedagogical actions must be intentionally addressed in order to stimulate the construction of increasingly conscious and voluntary relations of the child with the language. Based on historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy, the **purpose** of this thesis is to contribute to the pedagogical planning in preschool education considering the developmental teaching of the Portuguese language. Therefore, we list essential contents that point out to the development of phonemic awareness. From this theoretical-conceptual research, we expect to contribute to the historical-critical pedagogical practice in early childhood education, in a way of which the theory can become an instrument for the teacher to analyze, plan and organize their teaching practice bearing in mind the maximum development of oral language, according to the specificities of the age group.

**Key-words:** Early childhood education; Oral language; Written language; Historical-critical pedagogy; Historical-cultural psychology.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Representação do esquema da palavra "Sol" .....	254
<b>Figura 2</b> - Representação do esquema da palavra "uva" .....	256
<b>Figura 3</b> - Representação do esquema da palavra "fish" .....	258
<b>Figura 4</b> - Representação gráfica de sons da palavra em espanhol "víbora" (cobra).....	264
<b>Figura 5</b> - Representação gráfica de sons das vogais da palavra em espanhol "auto" (carro) .....	265
<b>Figura 6</b> - Representação gráfica de sons das vogais e consoantes da palavra em espanhol "pelota" (bola) .....	265
<b>Figura 7</b> - Conteúdos .....	272

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Síntese do desenvolvimento da comunicação emocional direta em direção à atividade objetual manipulatória .....	281
<b>Quadro 2</b> - Síntese do desenvolvimento da atividade objetual manipulatória à brincadeira de papéis .....	282
<b>Quadro 3</b> - Síntese do desenvolvimento da brincadeira de papéis à atividade de estudo .....	283
<b>Quadro 4</b> - Conteúdos de formação operacional e objetivos .....	294
<b>Quadro 5</b> - Conteúdos de formação teórica e objetivos .....	295
<b>Quadro 6</b> - Planejamento de ensino com os conteúdos de formação operacional .....	298
<b>Quadro 7</b> - Planejamento de ensino com os conteúdos de formação teórica .....	299

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O MOVIMENTO PENDULAR ENTRE O COTIDIANO E O NÃO-COTIDIANO .....</b>	<b>33</b>
1.1 A relação entre objetivação e apropriação no desenvolvimento humano.....	36
1.2 As objetivações da vida cotidiana e da vida não-cotidiana .....	45
1.3 A dialética entre o espontâneo e o não espontâneo .....	54
1.4 A educação infantil nos documentos regulatórios e nas pedagogias hegemônicas .....	63
<b>2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>87</b>
2.1 Relações entre o desenvolvimento da atividade, do psiquismo humano e da linguagem .....	88
2.2 O desenvolvimento da linguagem na criança .....	108
2.2.1 O conceito de atividade-guia e a periodização do desenvolvimento psíquico .....	111
2.2.2 Primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta com o adulto .....	120
2.2.3 Primeira infância: atividade objetal manipulatória.....	144
2.2.4 Idade pré-escolar: brincadeira de papéis .....	156
<b>3 FORMAÇÃO DA RELAÇÃO CONSCIENTE DA CRIANÇA COM A LINGUAGEM ORAL.....</b>	<b>179</b>
3.1 A internalização da linguagem: da linguagem externa à linguagem interna .....	180
3.2 As relações entre linguagem oral, linguagem interior e linguagem escrita.....	186
3.3 A capacidade abstrativa .....	197
3.4 Capacidades e habilidades essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita.....	202
3.5 A linguagem oral como objeto de atenção da criança pré-escolar .....	216
3.6 Análise sonora da palavra.....	238
<b>4 CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA .....</b>	<b>274</b>
4.1 A relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento .....	274
4.2 O planejamento em seus diferentes níveis.....	284
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>314</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>318</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>333</b>

## INTRODUÇÃO

A luz que me abriu os olhos para a dor dos deserdados e os feridos de injustiça, não me permite fechá-los nunca mais, enquanto viva. Mesmo que de asco ou fadiga me disponha a não ver mais, ainda que o medo costure os meus olhos, já não posso deixar de ver: a verdade tocou, com sua lâmina de amor, o centro do ser. Não se trata de escolher entre cegueira e traição. Mas entre ver e fazer de conta que nada vi ou dizer da dor que vejo para ajudá-la a ter fim, já faz tempo que escolhi. (MELLO, 1981).

A elaboração de um objeto de pesquisa é fruto de inquietações que surgem durante a trajetória acadêmica e pessoal do pesquisador, bem como do vínculo objetivo e subjetivo que se estabelece entre pesquisador e objeto no transcorrer dessa trajetória. Iniciei este percurso em 2008, quando ingressei no curso de pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara. Foi no segundo semestre do primeiro ano do curso, mais especificamente, na disciplina “Psicologia da Educação II”, ministrada pelo Professor Dr. Newton Duarte, que tive meu primeiro contato com a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, acompanhadas de seus fundamentos marxistas; concepções de educação escolar, de desenvolvimento humano e de mundo, as quais até então eu desconhecia e que transformaram minhas próprias concepções. Foi neste momento que, tal como no poema de Thiago de Mello, epígrafe desta introdução, escolhi de qual lado da história eu estava.

Como aluna da graduação, realizei pesquisa de iniciação científica entre 2009 e 2011, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPq), orientada pelo Professor Dr. Newton Duarte. Os estudos integravam um projeto mais amplo desenvolvido pelo orientador intitulado “Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski<sup>1</sup>”. Analisamos, inicialmente, a obra *Psicologia da Arte* de Vigotski (1999a) com o objetivo de compreender a concepção do psicólogo russo sobre o papel da arte na formação humana. Em seguida, estudamos os capítulos 7 e 10 da obra *Estética*, de Lukács (1966b, p. 203-294; 465-543), os quais foram selecionados por abordarem a dialética entre a formação dos seres humanos e as objetivações históricas do gênero humano a partir das relações entre a subjetividade individual e as obras de arte.

Para dar continuidade aos estudos, ingressei no mestrado em 2012, na mesma instituição em que me graduei. A pesquisa originou-se a partir da constatação nas pedagogias

---

<sup>1</sup> O nome do psicólogo soviético pode ser encontrado em diferentes grafias, tais como Vigotski, Vygotsky, Vygotski ou Vigotskii. Nesta tese, adotaremos a grafia Vigotski. Salvo quando referenciarmos uma obra com outra grafia, reproduziremos o mesmo modo presente na edição utilizada.

hegemônicas ou “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001) de uma tendência de naturalização do psiquismo em geral e, em particular, do ato de criação. Tal tendência ancora-se na ideia de que a transmissão do conhecimento é autoritária e repressiva, tolhe a liberdade e cerce a capacidade de criar dos alunos. O professor, nessa concepção pedagógica, deve intervir o mínimo possível para que a criança possa expressar seu potencial criativo. (SACCOMANI, 2016).

Portanto, constatamos a presença, no âmbito educacional, de ideários que se sustentam em formas idealistas e de senso comum, que desconsideram o princípio da historicidade do ser humano à medida que apresentam a imaginação e a criatividade como expressões naturais e livres do psiquismo, considerando a criatividade como resultante de processos espontâneos que seriam prejudicados pela diretividade do ensino, o que por sua vez, traz em si o empobrecimento da individualidade e uma perspectiva adaptativa à sociedade capitalista e não transformadora.

Em contrapartida, com base nos estudos de Vigotski e Lukács, trouxemos a arte como objetivação da subjetividade humana e sua capacidade para refletir a realidade, num movimento que se origina do cotidiano e a ele retorna, elevando a consciência dos seres humanos à medida que intensifica a relação entre a vida do indivíduo e a vida da humanidade. Com a mediação das obras de artes, o ser humano passa a se relacionar de forma mais consciente com o gênero humano e, portanto, passa a se relacionar de forma mais consciente consigo mesmo. É nesse sentido que a arte insere-se no âmbito dos esforços realizados pelos indivíduos para ultrapassar a existência espontânea e alcançar a autoconsciência como parte de um todo maior que é a história humana, isto é, suplantar a genericidade<sup>2</sup> espontânea e alcançar a genericidade autoconsciente; passar da genericidade em-si à genericidade para-si. (DUARTE, 2013).

De modo geral, concluímos que o ato criativo não se desenvolve independentemente das condições objetivas de vida e educação do indivíduo, uma vez que não é uma propriedade psíquica alheia à realidade concreta, nem tampouco um dom concedido por algum ser transcendental ou um potencial individual inato com o qual algumas pessoas teriam sido apresentadas. Pelo contrário, trata-se de um comportamento complexo culturalmente formado, necessariamente vinculado ao trabalho pedagógico orientado pelo que há de mais

---

<sup>2</sup> Embora genericidade seja um neologismo, optamos por utilizar essa palavra tal como o faz Duarte (2013). Trata-se, nesse caso, da qualidade de ser genérico, pertencente ao gênero humano. Outros autores preferem empregar, para essa finalidade, a palavra “generidade”, que também é um neologismo, ou ainda generalidade, mas entendemos que esta última pode ser entendida com outros significados.



desenvolvido na cultura. Portanto, é dependente dos alcances do desenvolvimento psíquico, visto que a criatividade exige e expressa o alto grau de desenvolvimento do pensamento abstrato.

Nessa direção, a educação escolar promove a criatividade quando cumpre sua função de socializar, de modo sistematizado e planejado, o legado cultural em suas máximas expressões, como postula a pedagogia histórico-crítica. Sem o ensino sistematizado e orientado por conteúdos não-cotidianos, conteúdos clássicos, não há abstração e, na ausência desse pensamento, não há imaginação e criatividade. (MARTINS, 2013a).

Foi ainda durante os estudos do mestrado que iniciei, em agosto de 2013, o trabalho com a formação continuada de professores da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação de Limeira, interior do Estado de São Paulo, tendo como premissa a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Foi um processo desafiador em que, ao orientar os estudos da Equipe de Formação da Educação Infantil e também ter contato direto com as professoras e coordenadoras da rede municipal nas atividades de formação continuada, deparei-me com questões que ainda necessitavam de estudos na teoria que nos embasava de modo a elucidar as articulações entre a seleção de conteúdos de ensino, os objetivos e as formas pelas quais devam ser transmitidos nesse segmento<sup>3</sup>, embora muitos autores já tenham trazido grandes contribuições nesse sentido<sup>4</sup>.

Ingressei no doutorado em agosto de 2014, quando ainda trabalhava no município de Limeira e, após prestar concurso público, em agosto de 2015, exonerei do cargo em Limeira e assumi o cargo efetivo de Professora da Educação Básica I na rede municipal de Jundiá/SP, cuja função permite atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Cargo que exerço até o presente momento e que me desvelou, por meio dos obstáculos impostos ao cotidiano escolar e condições objetivas de trabalho, as dificuldades existentes em exercer, tal como almejamos, o papel de ser professora. Ao mesmo tempo, reafirmou minhas convicções e motivações nesta profissão que, como Saviani (2008b) sintetiza na dedicatória de seu livro destinada aos pedagogos e estudantes de pedagogia, “[...] contra a maré montante de tantas profissões glamorosas, não perderam o fascínio por este que

---

<sup>3</sup> Pasqualini (2010) também afirma que nas atividades de estágio, pesquisa e extensão que realizou junto a profissionais de educação infantil durante a graduação em psicologia e nas atividades de formação continuada de educadores desse segmento, ao socializar os fundamentos da psicologia histórico-cultural com o objetivo de instrumentalizar os professores, deparou-se com a queixa, por parte dos professores, da ausência de propostas pedagógicas e metodológicas coerentes com a perspectiva e que nortegassem trabalho educativo realizado na escola.

<sup>4</sup> ARCE, A.; MARTINS, L. M. (2010; 2012); ARCE; VAROTTO (2012); MARSIGLIA e SAVIANI (2017); PASQUALINI (2006); LAZARETTI (2013); MARTINS e MARSIGLIA (2015).

é o mais apaixonante dos ofícios: produzir a humanidade no homem”. A prática pedagógica intensificou em mim o comprometimento de, pelo trabalho educativo, produzir a humanidade naqueles que, pelas condições objetivas e contradições da sociedade capitalista, estão afastados das objetivações humanas em seus níveis mais ricos e desenvolvimentistas.

Com efeito, de lá para cá, no decorrer deste percurso, deparamo-nos com a necessidade de superar práticas cotidianas naturalizantes e espontaneístas, ainda predominantes no segmento da educação infantil, na direção de ações educativas que organizem as formas pelas quais as crianças se relacionam com a cultura, tendo como objetivo as máximas possibilidades de desenvolvimento. Lazaretti (2013) afirma que, de um lado, no ensino de zero a três anos, é predominante no processo educativo rotinas com ações de cuidados fixas e rígidas, centradas na aquisição de habilidades e hábitos circunscritos no cotidiano, objetivando o cuidar, alimentar, manter a higiene e sono adequados. Por outro, com as crianças da pré-escola, há a primazia de tarefas isoladas, desconexas e fragmentadas, que objetivam o treino e preparo para a alfabetização<sup>5</sup> por meio de exercícios prontos e instrucionais.

Nesse sentido, a partir de minha experiência profissional e os estudos que realizamos ao longo da iniciação científica e do mestrado, o projeto de doutorado começou a ser delineado e organizado em decorrência de dúvidas e interrogações sobre a prática pedagógica na educação infantil, mais especificamente, mediante questionamentos acerca de como a teoria histórico-crítica pode oferecer subsídios teórico-práticos que instrumentalizem professores para que planejem e organizem a relação da criança com a cultura em geral e, particularmente, a relação da criança com a linguagem oral e escrita na educação infantil, dado o papel decisivo que a fala desempenha no desenvolvimento do psiquismo humano, bem como impondo-se como lastro do desenvolvimento da linguagem escrita.

O fio condutor que nos encaminha da pesquisa de mestrado ao doutorado é a gênese do ato criativo, no qual apontamos o aclaramento da criatividade como salto abstrativo no psiquismo humano e, por assim ser, produto de uma construção educativa, isto é, produto do ensino. Ao superar a desnaturalização do ato criativo, a capacidade abstrativa aparece, nesta tese de doutorado, como o salto abstrativo requerido ao desenvolvimento da relação

---

<sup>5</sup> É importante destacar que nosso trabalho não tem por objetivo a discussão sobre alfabetização, embora em alguns momentos façamos referência a esse processo. Na alfabetização, há especificidades que ultrapassam a esfera mais ampla do desenvolvimento da linguagem escrita, que abordaremos do ponto de vista da psicologia, por exemplo. Portanto, foge aos limites da tese discutir métodos de alfabetização, para esse objetivo sugerimos a leitura de Martins e Marsiglia (2015) e Dangió (2017).

consciente da criança com a linguagem oral na educação infantil como condição ao desenvolvimento da linguagem escrita.

Ao trazer como foco de análise o desenvolvimento da linguagem na ontogênese há uma tendência de senso comum a compreender esse processo como a habilidade do sujeito em aprender a falar espontaneamente a língua materna<sup>6</sup>. Por um lado, essa ideia está correta. A linguagem é uma mediação primordial na prática social cotidiana e sua assimilação acontece de forma essencialmente espontânea. Daí que pela inserção do sujeito na vida social, exceto se houver alguma deficiência auditiva ou outra deficiência de ordem orgânica, o sujeito aprenderá a falar pela exposição e contato com a fala dos outros seres humanos com os quais convive. Por outro lado, há que se analisar a importância da apropriação da linguagem à complexificação do psiquismo, cuja relevância está para além do ato de aprender a falar.

Além disso, a constatação da espontaneidade presente no processo de aprendizagem da linguagem oral e seu desenvolvimento resultante do convívio social, não raras vezes, atribui “[...] à sua formação um cunho enganoso e aparentemente natural” (MARTINS, 2013a, p. 302). Entendemos que tal constatação acarreta também naquilo que Martins (2012) denomina pedagogia da espera, isto é, a ideia de que há pouco que se fazer para que os pequenos se desenvolvam. No que se refere à linguagem, existe a ideia de senso comum equivocada de que mais cedo ou mais tarde a criança aprenderá a falar, visto que cada um tem seu ritmo particular de desenvolvimento e, portanto, cabe ao professor respeitar esse tempo. Ressaltamos, porém, a tese vigotskiana de que é a aprendizagem que produz o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009).

Cabe entender a complexidade existente no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem, uma vez que falar não se restringe à habilidade de articular determinados sons que representam os objetos e fenômenos da realidade. O domínio da linguagem, segundo Martins (2013a), acontece “[...] no processo ativo que vai além da assimilação do material fonético, da aprendizagem e domínio do aparato verbal e do entendimento geral da língua” (idem, p. 303).

Por conseguinte, sobre o desenvolvimento da linguagem, Martins (2013a, p. 302-303) afirma que “[...] a primeira exigência é sabê-la um processo funcional, altamente complexo, que em muito supera a mera ‘capacidade para falar’. É no esteio desse reconhecimento que se pode identificar o quanto seu pleno exercício condiciona-se à qualidade do ensino a que se

---

<sup>6</sup> Conforme Blanco-Dutra et al. (2012, p. 75), consideramos como língua materna “[...] a língua de origem do indivíduo, a primeira língua com a qual ele tem contato, tanto falada como escrita. Aqui, a língua materna considerada será o português brasileiro”.

submete”. Portanto, o desenvolvimento da linguagem é totalmente dependente das relações interpessoais e da qualidade das mediações disponibilizadas aos sujeitos. A questão que se coloca como central ao nosso trabalho é a importância do desenvolvimento da linguagem ao psiquismo dos seres humanos, dadas as “[...] complexas conexões psicológicas que se estabelecem entre a linguagem e os demais processos funcionais” (idem, p. 237).

Conforme Martins (idem), o psiquismo humano como sistema interfuncional abarca os processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. A autora defende que esses processos são os responsáveis pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva e aponta a impossibilidade de se compreender cada função psicológica isoladamente, pois a imagem subjetiva apenas se institui devido à interfuncionalidade dos processos psíquicos. Assim sendo, qualquer enfoque sobre as funções psíquicas não pode tomá-las de forma fracionada e independente da totalidade da qual são parte. Martins, baseando-se em Vigotski, mostra-nos que nenhuma das funções psíquicas por si só é suficiente para formar a imagem subjetiva da realidade, dado que a construção da referida imagem apenas se institui nas e por meio das relações que se edificam entre as funções.

O objetivo de Vigotski não era delimitar um rol de funções, mas sim buscar explicações sobre o que promove o salto qualitativo do psiquismo humano em direção aos comportamentos complexos culturalmente formados (PASQUALINI, 2016a). Para Vigotskii (2012), as funções psíquicas superiores são, num primeiro momento, funções sociais e, por assim ser, a princípio possuem existência externa de desenvolvimento para ulterior internalização. Ao defender a natureza social dos processos psicológicos, o psicólogo russo explica que as funções psíquicas superiores aparecem por meio de processos interpsíquicos e à medida que são internalizados pelo indivíduo firmam-se como processos intrapsíquicos.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2012, p. 114).

Com efeito, a supracitada citação sintetiza a lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo postulada por Vigotski, na qual as relações interpsíquicas precedem os

processos intrapsíquicos no desenvolvimento humano<sup>7</sup>. Por meio da apropriação da cultura, acontece a transformação das propriedades psíquicas elementares, legadas pela natureza e transmitidas filogeneticamente, em processos artificiais mediados, alçados pela vida social. As propriedades legadas pela natureza foram denominadas por Vigotski como **funções psíquicas elementares**, que baseiam as fusões imediatas entre estímulo e resposta, comuns aos seres humanos e aos demais animais. Os processos artificiais, por sua vez, denominados como **funções psíquicas superiores**, não são resultantes unicamente de mecanismos biológicos e hereditários, mas edificados pela mediação dos signos<sup>8</sup> da cultura. Como afirma Martins (2013b, p. 133) “[...] o signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas”.

Vale ressaltar a impossibilidade de se compreender de forma lógico-formal esses conceitos apresentados por Vigotski, como se houvesse uma “Muralha da China” separando de um lado, as funções psicológicas elementares e, de outro, as funções psicológicas superiores. Faz-se necessário entender que, por meio da apropriação da cultura, as funções elementares são requalificadas, transformadas e complexificadas em direção às funções psicológicas superiores, ou seja, “[...] o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação” (MARTINS, 2013b, p. 133).

Diante da premissa da natureza social do psiquismo humano, ao desenvolvimento da linguagem, assim como ao desenvolvimento psíquico de modo geral, não basta o aparato biológico, mas são necessárias as mediações de outros seres humanos e a apropriação da cultura. Não se trata, portanto, de dicotomizar os processos biológicos e psicológicos e opor lógico-formalmente os comportamentos inatos e os culturalmente aprendidos. Abordando a linguagem, Mukhina (1996, p. 41, grifo nosso) afirma que:

[...] as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as **condições necessárias para sua formação**. Essas qualidades surgem graças à herança social. Por exemplo, uma importante qualidade psíquica do homem é a capacidade de escutar a linguagem falada (fonemática), que

---

<sup>7</sup> Daremos continuidade a essa discussão no quarto capítulo ao abordar as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

<sup>8</sup> No segundo capítulo voltaremos a abordar de forma mais aprofundada o conceito de signo na teoria vigotskiana. Por ora, é importante explicitar que à luz de Vigotski, o signo aparece como elemento mediador do desenvolvimento do psiquismo. É, pois, o meio que o ser humano possui para dominar o psiquismo; um instrumento psicológico para influenciar a sua própria conduta e a dos outros, assim sendo, “[...] é um meio para a sua atividade interior, dirige para dominar o próprio ser humano” (VYGOTSKI, 2000, p. 94).

permite diferenciar e reconhecer os sons da linguagem. [...] A criança recebe da natureza o aparelho auditivo e os correspondentes setores do sistema nervoso preparados para diferenciar os sons da linguagem. Mas o próprio ouvido linguístico só se desenvolve no processo de assimilação de uma determinada língua, sob a orientação do adulto, com a particularidade de que o ouvido linguístico acaba adaptado às particularidades da língua materna.

A apropriação da cultura, pelos seres humanos, supera, subordina e direciona os determinantes inatos. Martins (2013a, p. 91) afirma que Vigotski postulou a dialeticidade entre as formas elementares e culturais de comportamento, evidenciando “[...] que as formas inferiores não ‘desaparecem’ em um processo evolutivo, mas subjazem à formação das formas superiores”. Com efeito, o desenvolvimento do psiquismo encerra a superação das funções psicológicas elementares, aquelas funções de cunho fundamentalmente biológico, em direção às funções psicológicas superiores, aquelas culturalmente formadas.

Nessa direção, Pasqualini (2006, p. 132) afirma que o ensino na instituição pré-escolar “[...] deve constituir uma primeira etapa do processo de superação das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo (funções elementares) que ascenderão a processos superiores mediante a apropriação de instrumentos culturais”. Nessa direção, a linguagem, enquanto função psíquica especificamente humana:

[...] desenvolve-se em várias direções: aperfeiçoa-se através do contato prático com outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento de pensamento que dará a base a uma reorganização dos processos psíquicos. Ao término da idade pré-escolar e em determinadas condições de educação, a criança começa a compreender a estrutura da linguagem, o que no futuro lhe servirá para falar e escrever corretamente. (MUKHINA, 1996, p. 233).

Com efeito, a justificativa de nosso trabalho se dá em função do papel ímpar que a linguagem tem no desenvolvimento infantil na medida em que complexifica as funções psíquicas superiores, reorganiza os processos psíquicos e corrobora no desenvolvimento da conduta voluntária, conforme postula a psicologia histórico-cultural, bem como ao desenvolvimento da linguagem escrita tal como indica a supracitada autora.

Martins (2010, p. 65) explica que o desenvolvimento da linguagem é uma das principais funções da educação infantil à medida que, por meio dela, a criança “[...] não assimila apenas signos verbais (palavras), mas, sobretudo, elabora as significações socialmente construída que os mesmos representam”. Portanto, desde a primeira infância, o professor deve realizar um trabalho consciente, sistematizado e intencional que desenvolva a

linguagem oral nas máximas possibilidades colocadas para a faixa etária. Martins (2012, p. 118, grifo nosso), referindo-se ao desenvolvimento da linguagem afirma:

[...] para que a criança adquira o referido domínio não lhe basta, meramente, o contato social com a linguagem. É imprescindível a sua exposição a ações educativas que lhe favoreçam a compreensão e o uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais; que objetivem a correta articulação dos sons constitutivos das palavras (dicção); que impulsionem a formação de um amplo vocabulário e que ensinem a ordenação e a articulação das palavras nas orações. **As aquisições que devem ter início nessa etapa são importantes requisitos para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.** Nesse processo, de transformação das dimensões elementares em direção à complexificação do psiquismo humano, é onde se desponta a formação dos verdadeiros conceitos.

Na direção das relações entre o uso da linguagem oral e o desenvolvimento da linguagem escrita mencionadas pela autora na passagem acima, trazemos à baila o ensino desenvolvente da língua portuguesa na educação pré-escolar. Limitaremos nossa análise à pré-escola, que atende as crianças de três a cinco anos. Isso não significa, de modo algum, desconsiderar o trabalho desenvolvido com as crianças de zero a três anos nas creches, à medida que também consideramos esse nível da educação escolar como segmento de **ensino**. Estudaremos o desenvolvimento da linguagem na criança de zero a cinco em sua totalidade e, a partir disso, faremos o recorte necessário para melhor explorar o desenvolvimento da linguagem na pré-escola.

A partir desta **pesquisa de caráter teórico-conceitual**, identificaremos as contribuições possíveis para a prática pedagógica na educação infantil, de modo que a teoria possa se converter num instrumento para que o professor possa analisar, planejar e organizar sua prática docente tendo em vista o máximo desenvolvimento da linguagem oral, de acordo com as especificidades da faixa etária.

Conforme Martins e Marsiglia (2015), cabe à educação infantil iniciar o estabelecimento gradativo de uma forma mais consciente de relação da criança com a linguagem oral e escrita. Nessa direção, sobre o ensino de língua portuguesa, Duarte (2016a, p. 106) afirma que “[...] a relação consciente com a língua falada e escrita é uma parte importante do desenvolvimento da individualidade para si”. Diante disso, nossas **perguntas centrais são**: para promover o desenvolvimento de uma relação mais consciente da criança com a linguagem, como a linguagem oral deve se fazer presente na educação infantil, considerando as possibilidades da criança dessa faixa etária? Como desenvolver esse nível de desenvolvimento mais abstrato e generalizado com a língua?

A partir desta pergunta central, desdobram-se dois pressupostos. O primeiro deles é o de que a linguagem oral precede a linguagem escrita. Como asseveram Marsiglia e Martins (2015, p. 43), “[...] a rigor, a pré-história da linguagem escrita radica no desenvolvimento da linguagem oral, quando os objetos dados à captação sensorial conquistam a possibilidade de representação sob a forma de palavras”. O segundo pressuposto é o de que a apropriação da linguagem escrita promove uma relação mais consciente da criança com a linguagem oral. Conforme Rubinstein (1967, p. 485), quando a criança se apropria da linguagem escrita, aprende “[...] a estruturar coerentemente e de uma forma nova suas próprias expressões verbais”.

O desenvolvimento consciente com a língua materna, na criança pré-escolar, não é um processo linear que se inicia na oralidade para chegar à escrita, mas sim um processo cujo desenvolvimento da linguagem oral e escrita compõem uma unidade dialética, um movimento dinâmico e, ao mesmo tempo, contraditório. Portanto, não se forma primeiro a relação consciente com a linguagem oral para, em momento posterior, iniciar-se uma relação consciente com a escrita. Diante do exposto, a hipótese norteadora desse estudo aponta no entendimento de que **a promoção de uma relação mais consciente com a linguagem oral, na educação infantil, contribui para o processo de aquisição do domínio da escrita.**

Analogamente a isso, Vigotski (2009) compara a assimilação da língua materna com a aprendizagem de uma língua estrangeira, mostrando que seguem caminhos de aprendizagens diferentes<sup>9</sup>. A apropriação de uma segunda língua se inicia a partir do repertório semântico que o sujeito já possui e, portanto, baseia-se no conhecimento da língua materna. Ao mesmo tempo, Vygotski afirma que a aprendizagem do idioma estrangeiro transforma a relação da pessoa com a sua própria língua materna. É nesse contexto que o psicólogo russo cita Goethe, quando este afirma “[...] que quem desconhece uma língua estrangeira desconhece a sua própria” (idem, p. 267). Assim, o aprendizado da língua estrangeira geraria um domínio

---

<sup>9</sup> Vigotski (2009) recorre às diferenças entre a aprendizagem da linguagem materna e da língua estrangeira para exemplificar algumas relações e o curso do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, mostrando que a língua materna está para os conceitos espontâneos, tal como a língua estrangeira está para os conceitos científicos. Como afirma o autor, “[...] a apreensão do conceito científico difere da apreensão do conceito espontâneo mais ou menos da mesma forma que o aprendizado de uma língua estrangeira na escola difere do aprendizado da língua materna”. (idem, p. 354). Conforme explica Vigotski, “[...] se o desenvolvimento da língua materna começa pelo uso livre e espontâneo da fala e termina na tomada de consciência das formas de linguagem e na assimilação destas, o desenvolvimento da língua estrangeira começa pela tomada de consciência da língua e por seu aprendizado arbitrário e termina numa linguagem livre e espontânea. Ambas as vias se orientam em sentido contrário”. (idem, ibidem). A grande diferença entre essa analogia é que, enquanto no aprendizado na língua estrangeira o sistema de significados já é dado pela língua materna, formando a premissa para estabelecer um novo sistema, no desenvolvimento dos conceitos científicos, o sistema surge junto com seu desenvolvimento, exercendo transformações nos conceitos espontâneos.



qualitativamente superior, mais consciente e abstrato da própria língua, promovendo a utilização de forma mais consciente e voluntária “[...] da palavra como instrumento do pensamento e expressão do conceito”. (idem, ibidem). Ademais, a linguagem materna tem um desenvolvimento espontâneo, ao passo que a aprendizagem da língua estrangeira, por meio do ensino, é não-espontânea.

Tal como o raciocínio de Vigotski, o desenvolvimento da linguagem escrita também muda a relação do sujeito com a linguagem oral. Se o objetivo a ser alcançado é o desenvolvimento consciente com a língua materna, falada e escrita, defendemos que o trabalho com a linguagem, na educação infantil, deve ser intencionalmente direcionado de modo a impulsionar nessa direção a construção de relações mais conscientes e voluntárias da criança com a linguagem, tanto na oralidade quanto na escrita.

Como explica Vygotski (2000, p. 197), a escrita é constituída por um sistema de signos, que são representações de segunda ordem, pois representam a linguagem oral, que por sua vez, representa os objetos reais. Inicialmente, compreende-se a linguagem escrita por meio da linguagem oral<sup>10</sup>. Aos poucos, o elo intermediário, isto é, a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita torna-se diretamente simbólica. Isso não significa que a linguagem oral desaparece, mas sim que a linguagem escrita se automatiza, torna-se nos dizeres de Saviani (2008a), uma segunda natureza. A pessoa, quando alfabetizada<sup>11</sup>, consegue escrever e ler com fluência e espontaneidade. Vale dizer, uma espontaneidade aprendida de forma deliberada e consciente.

O desenvolvimento da linguagem escrita necessita de um **salto abstrativo**, que por sua vez, deve ser promovida desde a educação infantil. Conforme Dangió e Martins (2015, p. 212), o desenvolvimento da linguagem escrita se vincula aos alcances do desenvolvimento psíquico, “[...] calcado em articulações entre linguagem oral e linguagem escrita e dependente da formação da capacidade abstrativa advinda do desenvolvimento do pensamento”.

É importante acentuar o todo dessa relação cada vez mais consciente que a criança precisa estabelecer com a língua materna, para superar, na pré-escola, o trabalho unilateralmente voltado para certos aspectos da linguagem escrita. Vygotski (2000)

---

<sup>10</sup> Aprofundaremos essa ideia no terceiro capítulo.

<sup>11</sup> É importante ressaltar, aqui, que a pedagogia histórico-crítica entende a alfabetização com sendo o processo de apropriação da linguagem escrita e dispensa a defesa de um suposto “letramento” para identificar o êxito da alfabetização. Para Martins e Marsiglia (2015, p. 73), da mesma forma que não existe alguém “meio grávida”, não há alguém “meio alfabetizado”. Assim sendo, [...] a alfabetização propriamente dita dispensa o letramento ao contê-lo por interioridade, de sorte que ideários que advogam a alfabetização como letramento redundam, no mínimo, tautológicos do ponto de vista vigotskiano”. (idem, p. 74).

compreende a linguagem escrita como um sistema complexo de signos, ou seja, instrumento psicológico altamente complexo e não como hábito motor, nem tampouco se limita ao traçado de letras. No início do século XX, Vygotski (idem, p. 184) indicava que o problema da linguagem escrita estava muito pouco estudado pela psicologia “[...] como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio representa uma transformação profunda em todo o desenvolvimento cultural da criança”.

Pasqualini e Eidt (2013) afirmam que embora, desde o início do século XX, Vygotski já indicasse que a escrita era pouco estudada tal como deveria, ou seja, como sistema complexo de signos, cujo domínio transforma profundamente o psiquismo da criança como um todo, ainda hoje não avançamos de forma satisfatória, visto que “[...] controvérsias teóricas perpetuam-se e se agiganta o número de crianças com dificuldades para se apropriar da linguagem escrita na realidade escolar brasileira (idem, p. 3003).

Concordamos com Marsiglia e Carvalho (2017, p. 67) quando as autoras afirmam que não se pode reduzir a linguagem escrita na educação infantil “[...] ao ensino dos nomes e traçados das letras”.<sup>12</sup> Entendemos que esse raciocínio pode ser bastante limitado e compartilhamos com a ideia das autoras de que é necessário ir além disso e “[...] ensinar às crianças a noção de signo, ou seja, que a realidade pode ser representada” (idem, ibidem). Esse entendimento das pesquisadoras sobre a representação da realidade está vinculado à formação da capacidade abstrativa na criança, ou seja, ao salto abstrativo, mencionado por Dangió e Martins (2015).

A aprendizagem da linguagem escrita envolve processos de reflexão, análise e generalização, os quais não se desenvolvem de forma espontânea, nem tampouco pela mera repetição esvaziada de significados. Quando afirmamos que o desenvolvimento da linguagem escrita exige da criança uma relação com a língua materna diferente da qual ela estabelece quando aprende a falar, isso nos conduz a outras categorias essenciais para compreender esse processo. Podemos dizer que a aquisição da língua escrita tem uma tendência a promover uma relação não-cotidiana com a língua materna, isto é, uma relação menos espontânea, uma relação direcionada ao para-si. Como explica-nos Duarte (2013, p. 152-153), “[...] o processo

---

<sup>12</sup> Embora o reconhecimento do nome seja importante na educação infantil, é preciso ter clareza que quando a criança aprende a reconhecer o próprio nome, os nomes dos colegas ou outras palavras estáveis, como defendem Teberosky e Cardoso (1989), ela não está necessariamente decodificando e estabelecendo a relação grafema-fonema, mas realizando a leitura global das palavras. Entendemos que o método global, representante do construtivismo, não é o mais indicado ao desenvolvimento da leitura e escrita, posto que como evidenciam estudos recentes da neurociência, esse método ativa o hemisfério direito do cérebro e, assim, “[...] mobiliza um circuito inapropriado, diametralmente oposto ao lado da leitura esperta” (DEHAENE, 2012, 244). Não pretendemos, nesse trabalho, elaborar e pontuar as críticas ao referido método. Para tanto, indicamos a leitura de Martins e Marsiglia (2015) e Dangió (2017).

de aprendizagem da linguagem escrita é uma importante transição do uso espontâneo para o uso intencional da língua”. Segundo Vigostki (2009, p. 318):

A consciência e a intenção também orientam desde o início a linguagem escrita da criança. Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego.

A assimilação da linguagem oral na vida cotidiana acontece de forma espontânea, sem que a criança estabeleça uma relação consciente. A escrita, por sua vez, é assimilada de forma consciente e voluntária. A linguagem oral e a linguagem escrita são diferentes tipos de objetivação, e, assim sendo, desempenham funções distintas na prática social.

Isto posto, na obra *Sociologia de la vida cotidiana*, Agnes Heller (1977), filósofa húngara e discípula de Lukács, divide as objetivações da atividade humana em dois grandes níveis, a saber, as objetivações da vida cotidiana e as objetivações não cotidianas<sup>13</sup>. A autora sistematiza as objetivações que constituem a vida cotidiana como objetivações genéricas em-si e as objetivações que constituem as esferas não cotidianas da prática social como objetivações genéricas para-si.

Nas objetivações genéricas para-si, segundo Duarte (2013, p. 152), “[...] torna-se necessário uma relação mais consciente com aquilo que seja o objeto de apropriação”. Não se trata, porém, de tratar espontâneo e não-espontâneo de forma rígida como estados puros entre cotidiano e não- cotidiano, mas são tendências, processos. Em outras palavras, não significa que em relação à linguagem oral não existam relações mais ou menos conscientes. Também não quer dizer que antes da aprendizagem da linguagem escrita, o trabalho com a linguagem materna preconize apenas a oralidade. Pelo contrário, como já afirmamos, o domínio da linguagem oral precede o domínio da escrita, sendo que já o primeiro deve realizar esse permanente movimento dialético que vai do espontâneo ao não-espontâneo, do cotidiano ao não-cotidiano, incorporando por superação a linguagem materna cotidiana a níveis mais elevados de compreensão de si mesmo e do mundo.

A linguagem oral consiste numa objetivação inicialmente situada na vida cotidiana. Portanto, uma objetivação genérica em-si, mas que, ao se transformar para linguagem escrita e se incorporar como um meio (instrumento) às objetivações mais elevadas, como a ciência,

---

<sup>13</sup> Abordaremos essa questão no primeiro capítulo.

algumas artes e a filosofia, passa a exigir uma relação para-si. No caso da educação escolar, o trabalho com a linguagem pode ser revelador do quanto estejamos sendo capazes de fazer a mediação entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social.

Para Vigotski (2001, p. 327) a “[...] a linguagem escrita é uma forma mais elaborada, mais exata e mais complexa de linguagem”. Há, portanto, entre as duas linguagens uma diferença qualitativa, o que nos conduz à formulação marxiana segundo a qual a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco, bem como ao princípio metodológico nela contido. Segundo Duarte (2008, p. 71):

Em termos metodológicos a afirmação de que - a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” significa que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica. Mas essa análise apoiada na dialética entre o lógico e o histórico só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiada numa perspectiva crítica, isto é, se for realizada a crítica daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida.

Devido ao alto grau de complexidade da linguagem escrita, mesmo quando a criança já se apropriou dela, ela ainda exerce um domínio muito maior da linguagem oral. O ensino da linguagem escrita constitui-se, pois, em instrumento cultural altamente complexo, que se difere da linguagem oral. Entendemos, porém, que a relação com a língua materna, em seu todo – falada e escrita -, deve caminhar do espontâneo ao intencional, do em-si ao para-si. Isto é: promover o desenvolvimento da relação da criança com a linguagem oral e escrita, sem perder de vista as especificidades de ambas, mas sem separá-las por completo. Afinal, apesar das especificidades, estamos falando da língua portuguesa. Com base nos estudos de Lukács e Heller sobre as relações entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humano, poderíamos afirmar que o desenvolvimento do indivíduo implica um constante e dialético movimento entre o cotidiano e o não-cotidiano.

Não estamos considerando a educação infantil como mera preparação para a alfabetização desenvolvida no ensino fundamental, ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar que ela está inserida nesse movimento. Como afirma Pasqualini (2014, p. 105), embora [...] não deva assumir como finalidade precípua a preparação para um estágio futuro da escolarização, o planejamento e condução da ação pedagógica nesse segmento não pode desconsiderar ou desconhecer o vir-a-ser do psiquismo infantil”. Dessa forma, a educação infantil não pode se furtar de pensar a transição ao ensino fundamental e as capacidades que

devem ser formadas na criança para tanto. O desenvolvimento, como alerta-nos Martins (2010, p. 63), “[...] é um processo unitário; e não um somatório de experiências que se sucedem naturalmente de modo linear e mecânico com o passar dos anos”.

À medida que partimos da compreensão do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano, não é possível pensar o papel do professor como alguém que estimula e acompanha de modo espontâneo e pragmático a criança em seu desenvolvimento a partir de suas necessidades, desejos e interesses imediatos (PASQUALINI, 2006), reiterando a relação cotidiana da criança com a linguagem, como tem sido hegemônico no campo da educação infantil, como abordaremos no primeiro capítulo da tese.

A escola, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, “[...] é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2008a, p. 14), tendo em vista a transformação do saber espontâneo ao saber elaborado, do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2007), promovendo a inserção consciente dos sujeitos na história do gênero humano de maneira criativa e transformadora. Para tanto, defende a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados em suas formas mais desenvolvidas e a intervenção intencional e consciente do professor como aquele que dirige o processo educativo e implementa ações a serviço do desenvolvimento.

Quando as concepções hegemônicas na educação infantil, tais como a Pedagogia da Infância e Sociologia da Infância, enfatizam a criança como protagonista e sujeito de suas escolhas em detrimento da diretividade do ensino pelo professor, inúmeros empecilhos são criados ao desenvolvimento psíquico daqueles que, enquanto seres humanos principiando seu processo de formação, precisam ser orientados haja vista que o substrato do desenvolvimento alicerça-se, principalmente, nas condições concretas de vida na qual a criança está inserida e, portanto, seu desenvolvimento psíquico é dependente dos elementos culturais dos quais se apropria na relação com o outro que deles já se apropriou.

Com efeito, o máximo desenvolvimento psíquico não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende da qualidade dos conteúdos e das formas como são organizados. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir o ensino planejado intencionalmente para essa finalidade. O papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos demanda “[...] a análise dos conteúdos veiculados por ela, isto é, aponta na direção da natureza dos conhecimentos a serem transmitidos” (MARTINS, 2013a, p. 273). É nesse sentido que colocamos em tela a linguagem como conteúdo a ser transmitido na educação infantil.

A apropriação, pelos seres humanos, do saber acumulado, exige ações dirigidas a essa finalidade. Assim, a transformação da experiência humana objetivada nos instrumentos da cultura (materiais e não-materiais) em experiência individual requer a mediação de um ensino organizado e orientado para isso. O trabalho educativo, de acordo com sua natureza e especificidade, como mostra Saviani (2008a), deve selecionar os elementos culturais que devem integrar os currículos escolares (conteúdos) e quais as melhores formas de transmiti-los (meios e métodos de ensino empregados pelos professores), tendo em vista a organização de um processo gradual, que possibilite a mediação entre o ponto de partida e o ponto de chegada que se almeja para a promoção do desenvolvimento dos indivíduos.

Martins (2013a), em consonância com as ideias de Saviani, afirma que o ensino, e nele inserido seus conteúdos e formas, não pode ser entendido desvinculado do sujeito a quem se destina. Assim sendo, para selecionar os conteúdos de ensino e as formas de se ensinar, faz-se necessário entender, na essência e não em suas manifestações fenomênicas, o destinatário, superando a significação de aluno empírico, que contempla o indivíduo tal como é em sua aparência, com seus interesses, necessidades e vontades espontâneas. O professor deve incorporar e superar essas impressões primárias, alçando a compreensão do aluno concreto enquanto síntese de múltiplas determinações, “[...] entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas (MARTINS, 2016a, p. 25). É nesse sentido que Arce e Martins (2010, p. 41) afirmam que “[...] todo processo educativo sistematizado exige clarezas acerca de seu destinatário, dado que requer o conhecimento sobre sua formação e desenvolvimento”.

A **triade conteúdo-forma-destinatário** sintetizada por Martins (2013a, p. 297) se coloca como “[...] exigência primeira no planejamento de ensino”. Assim, é imprescindível analisar os encaminhamentos metodológicos, ou seja, a **forma** como os **conteúdos** são organizados em cada momento do desenvolvimento do **destinatário**. Dentro das diferentes áreas do conhecimento, é preciso identificar quais são os elementos da cultura (conteúdos) essenciais a serem transmitidos. Conforme afirma Mukhina (1996, p. 50, grifo nosso), “[...] é necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar **o que e como** ensinar a criança nas **várias etapas da infância**”.

O destinatário, segundo Marsiglia e Saviani (2017, p. 4), “[...] determina o grau de complexidade do conteúdo e condiciona a forma de realização do trabalho didático”. Nessa direção, consideramos imprescindível o esclarecimento das leis que regem o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar para fundamentar e orientar o trabalho pedagógico na

educação infantil, buscando a partir da compreensão do desenvolvimento da linguagem na criança, lançar contribuições ao trabalho pedagógico histórico-crítico nesse segmento de ensino.

Portanto, o professor deve dominar os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil para derivar dele ações pedagógicas de modo a intervir intencionalmente nesse desenvolvimento, tendo em vista definir quais conteúdos serão ensinados, organizando-os de forma sequenciada e, ao mesmo tempo, articulada. Isto é: a educação escolar demanda ações e procedimentos operacionais com fins específicos, ou seja, cada ação só tem razão de ser inserida dentro de uma atividade<sup>14</sup>. Deve-se pensar na unidade teórico-metodológica com o objetivo de explorar as máximas possibilidades dos alunos. E, desse modo, a pedagogia necessita desenvolver metodologias eficientes que contemplem essa unidade.

Vale ressaltar que não basta ter o conhecimento sobre as leis que regem o desenvolvimento, pois isso implicaria pressupor a existência de um desenvolvimento que precederia a aprendizagem. Pelo contrário, compreendemos que o desenvolvimento não está garantido de antemão, mas dependerá fundamentalmente da qualidade das mediações oferecidas aos sujeitos envolvidos. As ideias expostas justificam a necessidade de um aprofundamento teórico acerca da relação consciente da criança com a linguagem, buscando-se contribuir com proposições pedagógicas nesse segmento de ensino.

Nossa análise sobre a relação consciente da criança com a linguagem oral ampara-se no método marxiano de construção do conhecimento: o materialismo histórico-dialético. Tendo como norte a ideia marxiana de que “[...] toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1985, p. 271), sabe-se que a essência do fenômeno não é idêntica à sua aparência. Para desvendar a essência das coisas, a ciência não pode se limitar àquilo que é imediatamente perceptível, mas deve ir além das aparências e elaborar sistemas conceituais.

Nesse sentido, o ponto de partida é a captação empírica e sincrética da realidade, mas as mediações abstratas do pensamento encerram a possibilidade de superar essa condição à medida que torna possível a captação de realidade como síntese de múltiplas determinações. Para analisar um fenômeno psicológico, Vygotski (2000) defende a necessidade da análise científica, sendo que a dificuldade de a realizar:

[...] radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações

---

<sup>14</sup> Explicaremos de forma mais aprofundada os conceitos de atividade, ação e operação no segundo capítulo.

externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. (idem, p. 104).

Conforme o psicólogo soviético, revelar e descrever o que é observável no fenômeno não é suficiente para a ciência, é preciso chegar à sua essência. Duarte (2000) explica que a defesa da epistemologia materialista e dialética no método de análise defendido por Vigotski condiz com a dialética marxiana. Parte-se, inicialmente, do mundo empírico. Ao captar a realidade concreta de maneira imediata, os fenômenos são percebidos pelo pensamento de maneira superficial e prisioneira das aparências (representação caótica do todo). O pensamento parte do todo, o qual inicialmente se apresenta de maneira imprecisa e caótica. A análise científica decompõe o todo até que se chegue aos sistemas conceituais, capta a essência da realidade pela mediação dos conceitos abstratos para, dessa forma, atingir o todo concreto, caminha do abstrato em direção ao concreto, alcançando a representação do real na consciência.

A essência, por meio de abstrações, tem forma autônoma em relação à aparência. A aparência, segundo Kosik (1976, p. 11) “[...] indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde”, ou seja, é parte do fenômeno e expressão da essência. Conforme Lênin (*apud* LUKÁCS, 1970, p. 206), “[...] a aparência é a Essência em uma de suas determinações, em um de seus aspectos, em um de seus momentos. A Essência parece ser precisamente isto. A aparência é o ‘aparecer’ da própria Essência em si mesma”.

É nesse sentido que o professor deve se atentar e perceber como a criança se relaciona com a linguagem a partir daquilo que ela manifesta espontaneamente. Mas apenas isso não basta! Não se trata, pois, de desconsiderar totalmente aquilo que é aparente e ignorar a aparência na busca pela essência. É preciso incorporar essas manifestações aparentes e superá-las; compreender o porquê e de que forma a essência se manifesta dessa forma e não de outra, isto é, compreendendo a criança enquanto aluno concreto.

Nesse sentido, a forma como a criança manifesta espontaneamente a linguagem é o **ponto de partida da criança**. Se o papel da escola fosse o de observar e estimular a linguagem oral, reiterando a relação que a criança já estabelece com a linguagem em sua vida cotidiana e aquilo que poderia desenvolver mesmo sem ela, a escola “[...] não teria razão de ser” (Martins, 2012, p. 94). **O ponto de partida do professor** são os conhecimentos científicos e filosóficos que embasam sua prática pedagógica e norteiam o **ponto de chegada** do processo educativo.



Para realizar tal análise, tomamos como analogia para o método utilizado, uma passagem de Saramago, no *Conto da ilha desconhecida*, na qual o escritor português afirma: “Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós” (SARAMAGO, 1998, p.41). A ideia de Saramago ilustra nosso método de análise. Quando o escritor afirma que é necessário o movimento de tomar distância para ver, ele aponta na direção da necessidade de sairmos de nós mesmos para saber quem somos, para conhecer. Assim também é a ciência. Não basta olhar o objeto a partir dele mesmo em sua manifestação aparente, é preciso conhecê-lo e, para tanto, distanciar-se dele para enxergar, por meio das abstrações necessárias, além daquilo que é imediatamente perceptível, captando aquilo que ele é e pode vir a ser.

A criança, em especial na educação infantil escolar, passa por diversas transformações em seu desenvolvimento físico e psíquico: imitará os sons da fala, nascerá o primeiro dente, sentará com firmeza sozinha, engatinhará, dará seus primeiros passos, falará suas primeiras palavras e assim por diante. São transformações visíveis e perceptíveis em suas manifestações fenomênicas e aparentes que, caso sofram algum atraso nítido, tornam-se preocupantes para pais e/ou professores. Assim, em relação a linguagem, inseridos na sociedade e com pessoas que já se apropriaram da fala, a criança aprenderá a falar e orientará seu comportamento de forma mediada. Mas será que a criança desenvolveu a linguagem em suas máximas possibilidades? Quais objetivações da linguagem tem acesso na vida escolar? São objetivações em patamares superiores qualitativamente em relação à linguagem que já tem contato em seu cotidiano?

Nosso **objetivo**, pois, é a partir de nossa pesquisa teórico-conceitual, fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, contribuir para o planejamento pedagógico na educação pré-escolar tendo em vista o ensino desenvolvente da língua portuguesa. Fundamentamos nossa análise também na fonoaudiologia, em especial, nas contribuições que essa ciência traz sobre a consciência fonológica, cujo enfoque será analisado no terceiro capítulo.

Nessa direção, no primeiro capítulo, analisamos características da vida cotidiana e não-cotidiana para, em momento seguinte, abordar o papel da escola na mediação entre esses dois níveis da prática social. Essa ideia defendida por Duarte (2007; 2013) precisa ser pensada dentro das características dos diferentes níveis de ensino e também dos diferentes conteúdos que estão presentes no processo de escolarização. A educação escolar e, dentro dela, a

educação infantil, é uma mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano, embora tenha predominado nesse segmento de ensino apenas o primeiro, como procuraremos evidenciar.

É nesse sentido que nos encaminhamos ao segundo capítulo, cujo objetivo é trazer à análise o desenvolvimento da linguagem à luz da psicologia histórico cultural e as especificidades da criança na educação infantil para compreender, na essência, o destinatário do processo educativo. Para tanto, tomamos a periodização do desenvolvimento como elemento fundamental para compreendermos o psiquismo infantil e a relação da criança com o mundo, destacando dessa relação o curso do desenvolvimento da linguagem.

No terceiro capítulo, trouxemos mediações teóricas a partir da psicologia histórico-cultural e também contribuições no campo da fonoaudiologia, mais especificamente, nos estudos na área da consciência fonológica e habilidades auditivas, tendo como objetivo buscar elementos para delimitar quais são alguns dos importantes conteúdos a serem transmitidos nesse segmento de ensino, tendo em vista a formação de uma relação mais consciente da criança com a linguagem oral. Além disso, fundamentamo-nos em estudiosos clássicos e contemporâneos da psicologia histórico-cultural que abordam a importância da análise sonora da palavra como essencial ao desenvolvimento da linguagem escrita.

À vista disso, nosso propósito no quarto capítulo, com base nas ideias dos capítulos precedentes, é trazer contribuições para a prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil. Entendemos que ao dominar os fundamentos teóricos interiores à prática, os professores podem ter maior autonomia e criatividade sobre as ferramentas utilizadas. Diante do exposto, pretendemos contribuir ao planejamento de ensino e organização do trabalho pedagógico com as crianças da pré-escola tendo em vista o ensino desenvolvente da língua portuguesa.

## 1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O MOVIMENTO PENDULAR ENTRE O COTIDIANO E O NÃO-COTIDIANO

Mas a vocês nós pedimos:  
 No que não é de estranhar  
 Descubram o que há de estranho!  
 No que parece normal  
 Vejam o que há de anormal!  
 No que parece explicado  
 Vejam quanto não se explica!  
 E o que parece comum  
 Vejam como é de espantar!  
 Na regra, vejam o abuso  
 E, onde o abuso apontar  
 Procurem remediar!  
 (BRECHT, 1994, p. 60)

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2011, p. 201).

Como um pêndulo que, num determinado momento está oscilando para um lado e, em seguida, para o outro, a escola de educação infantil, atualmente, é marcada pela oscilação entre o cotidiano e o não-cotidiano, mas por sua gênese, história e resistências de inúmeras ordens<sup>15</sup>, sempre pendeu mais ao primeiro do que ao segundo lado. Cabe, porém, repensar dialeticamente esse movimento para superarmos, nesse segmento de ensino, a ação pedagógica pautada no senso comum e no espontaneísmo em direção a uma formação teórica sólida e consistente dos professores que se dedicam à educação das crianças pequenas.

Na educação infantil, o predomínio do cotidiano se dá por duas vias. De um lado, pela centralidade atribuída aos interesses e necessidades cotidianas que surgem espontaneamente da criança, entendida como a protagonista e autora de seu processo de aprendizagem. Tratam-se, em especial, das perspectivas da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância que, segundo Lazaretti (2013), ganharam terreno significativo nas discussões teórico-práticas da educação infantil a partir da década de 1990.

---

<sup>15</sup> Como sintetiza Pasqualini (2016c, p. 31): “Filantropia. Guarda. Liberação da força de trabalho feminina. Assistencialismo. Compensação de carências econômicas e culturais. Preparação para uma fase futura da escolarização. Antecipação dos conteúdos e métodos da escola primária. Prevenção do fracasso escolar. Recreação. Desabrochar de capacidades naturais. Espontaneísmo. Muito já avançamos, mas muito ainda há a ser feito para que possamos de fato superar os resquícios dessas concepções que marcaram as origens e a história do atendimento institucional à criança pequena no Brasil, conferindo historicamente à educação infantil uma condição de subalternidade diante dos demais segmentos educacionais, como se esse fosse um segmento de ensino de menor importância”.

Por outro lado, o cotidiano se evidencia na própria prática pedagógica, que carece de conhecimentos que fundamentem científica e filosoficamente o trabalho educativo realizado nesse segmento de ensino. Com efeito, deparamo-nos com a **falta de clareza sobre conteúdos, objetivos e encaminhamentos metodológicos** na educação infantil e, mais especificamente, como foco de nossos estudos, o **desenvolvimento da linguagem oral** e da **linguagem escrita**. Apontamos que esse segmento de ensino vem se constituindo historicamente no Brasil no bojo da indefinição dos conteúdos trabalhados com essa faixa etária, que como veremos neste capítulo, não ultrapassam os limites das esferas práticas imediatas da vida cotidiana no uso da linguagem.

Entretanto, antes de adentrar nas especificidades da educação infantil e, dentro dela, da educação pré-escolar, o leitor precisa compreender o que são e a que vem as esferas cotidianas e não-cotidianas da prática social, para, à luz desse entendimento, verificar como cada uma delas se expressa (ou não) na educação infantil nos tempos atuais.

Nesse sentido, neste primeiro capítulo, colocamos em tela que o processo de humanização dos seres humanos acontece nos níveis cotidiano e não-cotidiano. Cada um desses níveis, por sua vez, requer dos sujeitos graus de complexidade psíquica e propriedades psicofísicas distintas<sup>16</sup>. O **nível não-cotidiano** exige uma relação **voluntária e consciente** com as objetivações históricas do gênero humano, ao passo que no **nível cotidiano**, a pessoa se relaciona com as objetivações de forma essencialmente **espontânea e não-consciente (não-reflexiva)**.

No excerto do poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht, assim como no trecho de Dermeval Saviani, precursor e principal referência da pedagogia histórico-crítica, com os quais iniciamos este primeiro capítulo, evidencia-se a necessidade de superar o cotidiano em direção ao não-cotidiano na busca por desnaturalizar aquilo que, aparentemente, é natural; desvendar aquilo que parece ser inexplicável; enxergar aquilo que está oculto nos fenômenos à nossa percepção imediata e, nessa direção, compreender com a máxima fidedignidade a realidade objetiva, mesmo que com limites na imagem subjetiva do que é possível captar em relação a ela (MARTINS, 2013a).

No âmbito da educação escolar, destacamos também a necessidade de lidar de forma voluntária e consciente com aquilo que, na cotidianidade, lidamos de forma espontânea e

---

<sup>16</sup> Martins (2013b), baseando-se em Vigotski, ao colocar em questão o curso do desenvolvimento dos conceitos científicos (não-cotidianos) e conceitos cotidianos, afirma que ambos não se desenvolvem da mesma maneira, evidenciando a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos, uma vez que os “[...] conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos” (MARTINS, 2013b, p. 140).

desprovida de reflexão. Grosso modo, tomando como exemplo o nosso objeto de estudo (o desenvolvimento da linguagem oral como lastro cultural do desenvolvimento da linguagem escrita), a assimilação da linguagem oral acontece, por parte da criança, de modo espontâneo e não-consciente na vida cotidiana, desde seu nascimento. A linguagem escrita, por sua vez, necessita ser apropriada de forma consciente e voluntária. Nesse sentido, cabe à educação infantil promover uma relação mais consciente e voluntária da criança também com a linguagem oral à medida que tal relação contribuirá ao desenvolvimento da linguagem escrita, como defenderemos em nossa tese.

Consideramos que embora a educação infantil faça parte de um momento da vida do ser humano em que há o predomínio da cotidianidade, sendo quase inteiramente absorvido por ela, e seu funcionamento psíquico seja ainda eminentemente elementar e involuntário (PASQUALINI, 2010), nessa cotidianidade já estão se fazendo presentes os elementos que serão os alicerces do não-cotidiano. Defendemos que a educação escolar de modo geral e, como parte integrante dela, a educação infantil de modo particular, deve trabalhar de forma planejada e intencional o movimento permanente entre o cotidiano e o não-cotidiano no desenvolvimento humano. Esse movimento permitirá ampliar cada vez mais, na criança, suas necessidades, capacidades e possibilidades para lidar com a dinâmica do cotidiano ao não-cotidiano e vice-versa.

Para analisar as especificidades, diferenças e movimentos existentes entre as atividades cotidianas e não-cotidianas, baseamo-nos, fundamentalmente, na teoria do cotidiano de Agnes Heller (1991; 2004) - filósofa húngara, integrante da chamada “escola de Budapeste” e discípula de György Lukács. Recorreremos também às análises de Duarte (2013; 2007) sobre o papel da dialética entre objetivação e apropriação na formação humana. Em seguida, a partir da análise teórica das relações entre a vida cotidiana e o âmbito das esferas não-cotidianas da atividade social, traremos à baila a maneira como esses dois níveis tem se expressado na educação infantil.

Nessa direção, inicialmente discorreremos, mesmo que brevemente, sobre o processo dialético entre apropriação e objetivação, que caracteriza a atividade humana, constituindo-se como a dinâmica essencial da formação do gênero humano e do desenvolvimento dos indivíduos, na qual o ser humano transforma a realidade objetiva ao mesmo tempo em que se transforma, como mostraremos no primeiro item. A partir dessa compreensão, nos momentos subsequentes do primeiro capítulo, abordaremos as objetivações da vida cotidiana e da vida não-cotidiana e a relação dialética entre o espontâneo e o não-espontâneo, evidenciando que

tem predominado na educação infantil apenas a relação espontânea com as objetivações do gênero humano.

### 1.1 A relação entre objetivação e apropriação no desenvolvimento humano

Como tem sido defendido desde as obras clássicas do marxismo, o processo de desenvolvimento humano é cultural, histórico e socialmente condicionado. Para que os membros da espécie humana se tornem homens e mulheres hodiernos, é-lhes necessário se **apropriar** da cultura **objetivada** pelas gerações passadas. Isso significa que, rigorosamente falando, a apropriação da cultura é decisiva na formação do ser humano, no processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado. Como afirma Leontiev (2004, p. 282), “[...] a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade”.

Leontiev (idem) evidencia que a partir do surgimento da espécie *Homo sapiens*, a evolução humana se libertou das dependências biológicas e passou a ser determinada pelo desenvolvimento da prática social. Enquanto o desenvolvimento dos demais animais acontece essencialmente por alterações no código genético, com o aparecimento dessa espécie humana, apenas as leis sócio-históricas passam a reger a evolução dos seres humanos. É nesse sentido que Leontiev afirma que o ser humano “[...] não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade” (idem, p. 282).

O materialismo histórico-dialético, sistema filosófico da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural e, assim sendo, concepção que orienta nossa pesquisa, tem como premissa fundamental a historicidade do ser humano e o processo pelo qual o gênero humano se desenvolve e se transforma como resultado de sua atividade vital, denominada por Marx de trabalho. Em seu sentido ontológico, o trabalho marca a concepção de ser humano, do desenvolvimento de suas características como tal, suas necessidades e possibilidades. Dentre tais características, situa-se como uma delas a linguagem.

O trabalho é, pois, a atividade que diferencia os seres humanos dos demais animais, entendido como atividade humana que, ao mesmo tempo, conserva e transforma a realidade objetiva. Com efeito, é o trabalho que medeia a história do desenvolvimento do ser humano. Segundo o pensamento de Marx e Engels, o trabalho é atividade consciente e intencional dos seres humanos sobre a natureza, engendrando as mais decisivas transformações tanto no ser

humano quanto na natureza. Conforme Engels (2004, p. 13), o trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio ser humano”.

Nesta perspectiva, o trabalho é entendido como a atividade na qual o ser humano modifica a natureza para produzir os meios de satisfação de suas necessidades e, ao modificá-la, modifica a si próprio, e é assim que tem início a história social da humanidade (DUARTE, 2013). Por meio da atividade de produção dos meios necessários à satisfação das necessidades, acontece a humanização da natureza e, ao mesmo tempo, do próprio ser humano. Diferente dos demais animais, o ser humano não se limita a adaptar-se à natureza ao seu redor, mas a transforma, adaptando a natureza a si.

Segundo Markus (1974, p. 82), “[...] a atividade do animal se limita à aquisição direta e, em geral, ao simples consumo dos objetos que lhes são necessários”. Por sua vez, a atividade humana, o trabalho, é norteada à satisfação de necessidades, porém não de forma direta, mas sim como atividade mediada por instrumentos de trabalho. Nesse sentido, enquanto a atividade dos animais se caracteriza pela satisfação direta de suas necessidades naturais, a atividade dos seres humanos se caracteriza pela criação dos meios de satisfação de suas necessidades, o que por sua vez, cria novas necessidades no decorrer do processo histórico, que ultrapassam em muito as naturais, biológicas e imediatas da espécie. Portanto, o ser humano age de acordo com seus objetivos, direciona sua atividade conscientemente, não se submetendo inteiramente à espontaneidade da natureza.

Assim, o ser humano se humaniza ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades à medida que a transformação objetiva requer uma transformação subjetiva, isto é, do próprio ser humano (DUARTE, 2013). Na dialética entre apropriação e objetivação, sujeito e objeto são transformados. Cria-se uma realidade humanizada quando o ser humano se apropria da natureza por meio do trabalho, transforma-a e nela se objetiva.

É nesse sentido que o trabalho é sempre um processo de objetivação (MARX, 2010; MARKUS, 1974). A objetivação é, para Marx (2010, p. 80), “[...] o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa!”. Denomina-se processo de objetivação<sup>17</sup> porque nele há transferência de atividade do sujeito ao objeto, isto é, a atividade do sujeito se corporifica em propriedades do objeto (DUARTE, 2013). Como exemplifica Duarte (idem, p. 9), “[...] a atividade do

---

<sup>17</sup> Utilizamos a palavra objetivação tanto para o processo de objetivação como para os resultados desse processo. Isso pode trazer uma certa imprecisão na linguagem, mas a própria literatura que empregamos utiliza a mesma palavra para os dois sentidos.

marceneiro transmuta-se em características de um armário, de uma mesa ou de uma cadeira; a atividade de um escritor transforma-se em um livro; a de um pintor, em um quadro; a de um professor, em uma aula”. Desta maneira, no caso de uma palestra, por exemplo, existe a materialidade do som (a voz), mas, ao mesmo tempo, não é a voz por si só que define esse tipo de apresentação oral, mas o conteúdo ideal (não-material) da fala do sujeito, pois como bem define Vygotski (2009, p. 398): “[...] a palavra desprovida de significado não é uma palavra, é um som vazio”<sup>18</sup>. Também o leitor desta tese, embora esteja lendo-a em algum suporte material, seja impressa no papel ou na tela do computador, pode perceber que não é o suporte que a define, mas sim seu conteúdo ideal.

Isto posto, os processos de apropriação e objetivação não se reduzem à produção e uso de instrumentos em sentido estrito, ou seja, aos objetos materiais, mas consideram-se objetivações da cultura também as objetivações não-materiais, isto é, os elementos que compõem a cultura não-material, tal como a linguagem, as ideias, a filosofia, a arte e a ciência. Segundo Duarte (2013, p. 34) “[...] além destes [os objetos materiais], as mais elementares formas de atividade vital humana contêm, necessariamente, outras formas de objetivação e apropriação: a linguagem e as relações entre os seres humanos”.

Para realizar a atividade de trabalho, o sujeito precisa aprender a usar instrumentos, o que exige a aprendizagem tanto das funções que o instrumento pode desempenhar no processo laboral como das operações que o sujeito deve executar acertadamente para o uso eficiente do instrumento. Assim, pode-se dizer que o instrumento contém atividade social cristalizada e que tal atividade deverá ser transferida do objeto ao sujeito, o que é chamado de processo de apropriação (LEONTIEV, 2004). Assim sendo, a apropriação é o caminho inverso da objetivação, visto que nela há a transferência, para o sujeito, da atividade humana acumulada que existe no objeto.

A atividade humana se objetiva nos instrumentos da cultura material e ideativa, pois como explica Leontiev (idem, p. 283), “[...] no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)”. Dessa forma, o processo de apropriação da cultura tem como uma de suas principais características a formação de novas aptidões à medida que, ao se apropriar da cultura, o sujeito reproduz “[...] os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (idem, p. 286) e, dessa forma, a atividade dos seres humanos acumulada nos produtos culturais se transfere aos sujeitos. A apropriação, portanto, é a

---

<sup>18</sup> Aprofundaremos essa ideia no segundo capítulo.



incorporação à atividade do indivíduo de sínteses da atividade social humana historicamente objetivada. De acordo com o autor, “[...] a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (idem, p. 288).

Como mostra Luria (1979b), na transição da história natural dos animais à história social do ser humano, destacam-se dois fatores: um é o trabalho e o emprego de instrumentos, o outro é o aparecimento da linguagem. Em consonância com essa afirmação, Leontiev (2004) recorre a ideia de Marx (2007) de que a linguagem é a consciência prática dos seres humanos. Segundo o autor, a linguagem, assim como a consciência, é produto da atividade humana e “[...] só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele” (idem, p. 92). Com efeito, a atividade de trabalho é, em sua origem, uma atividade coletiva e, assim sendo, requer, entre outras coisas, a **comunicação** entre os seres humanos. Como produto da atividade coletiva, “[...] o nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa” (idem, *ibidem*).

No processo de trabalho socialmente dividido, segundo Luria (2001), emerge nos seres humanos a necessidade de se comunicarem. Analogamente, Duarte (2013) afirma que a produção da linguagem é o meio que o ser humano criou para satisfazer a necessidade de comunicação, que é “[...] uma necessidade vital para a atividade coletiva de trabalho” (idem, p. 35). Como mostra-nos Leontiev (2004, p. 92), “[...] no trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originariamente, suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação tornam-se um processo único”.

Nesse sentido, ao serem criados instrumentos de comunicação para atender às necessidades, geram-se novas necessidades no decorrer da história. Segundo Luria (2001), a palavra, como signo<sup>19</sup>, tem sua gênese no processo de trabalho e na comunicação por ele engendrada. No início do desenvolvimento da linguagem, as palavras eram estreitamente relacionadas com os gestos, ações, entonação e com a atividade prática, sem existência independente dela. Assim sendo, “[...] nas primeiras etapas do desenvolvimento da linguagem a palavra possuía um caráter simpráxico” (idem, p. 28) e, portanto, tinha significado somente dentro da atividade prática, ou seja, apenas era compreendida na atividade por aqueles que

---

<sup>19</sup> O conceito de signo será devidamente aprofundado no capítulo subsequente. Por ora, é importante explicitar que entendemos signo à luz de Vigotski, ou seja, o signo aparece como elemento mediador do desenvolvimento do psiquismo. É, pois, o meio que o ser humano possui para dominar o psiquismo; um instrumento psicológico para influenciar a sua própria conduta e a dos outros, ou seja, “[...] é um meio para a sua atividade interior, dirigida para dominar o próprio ser humano” (VYGOTSKI, 2000, p. 94).

nela estavam inseridos. Os significados podiam ser diferentes dependendo da situação e eram compreendidos a depender de gestos, entonação e o contexto simpráxico<sup>20</sup>.

Todo o desenvolvimento histórico da linguagem é, nas palavras de Luria (idem, p. 29), “[...] a história da emancipação da palavra do terreno da prática, da separação da fala como atividade autônoma e seus elementos - as palavras - como um sistema autônomo de códigos”. Assim, na medida em que a linguagem se desenvolve, acontece a emancipação das palavras do contexto simpráxico. Acontece, pois, a passagem da linguagem à um sistema sinsemântico, ou seja, “[...] sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive quando não se conhece a situação” (idem, p. 29), tornando-se o principal instrumento de codificação da realidade e transmissão da experiência. Quando a linguagem se separa da atividade prática imediata, segundo Leontiev (2004, p. 94), “[...] as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato da consciência, isto é, como pensamento”.

Portanto, a consciência apenas existe nas condições da existência da linguagem, que por sua vez, tem gênese concomitante com ela, isto é, no trabalho. A consciência, segundo o autor, “[...] é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguístico, elaborados socialmente” (idem, p. 94), que adquirem diferentes características a depender das condições objetivas de vida e educação.

Conforme Luria (2001), o ser humano, diferente dos animais, é capaz não apenas de acumular sua experiência visual imediata, mas a experiência da humanidade, sintetizada na linguagem. Portanto, a atividade de comunicação foi desenvolvendo-se e se:

[...] objetivando, ao longo da história primitiva, em signos e em sistemas de signos, isto é, linguagem. Esses sistemas de signos transformam-se em sistemas internos, orientadores da atividade de pensamento, num processo infinito de interiorização e exteriorização. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórico e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou. (DUARTE, 2013, p. 34).

No que diz respeito ao desenvolvimento cultural humano, pode-se afirmar que a ontogênese não repete necessariamente a filogênese, isto é, o desenvolvimento da linguagem, na criança, não repete o desenvolvimento da linguagem na espécie humana. Destarte, o desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança se dá no processo de apropriação da

---

20 Luria (2001) explica que esse caráter sinsemântico autônomo de códigos, privado do contexto simpráxico, expressa-se em sua forma mais desenvolvida na linguagem escrita. Retomaremos essa ideia no terceiro capítulo ao tratarmos das especificidades da linguagem escrita.

experiência geral da humanidade e por meio da comunicação com os adultos. Entretanto, como afirma Luria (2001), “[...] a formação ontogenética da linguagem é também, em certa medida, a emancipação progressiva do contexto simpráxico e a elaboração de um sistema sinsemântico de códigos [...]” (idem, p. 29)<sup>21</sup>. Afirmar que a criança apenas assimila a linguagem por meio da comunicação com os adultos significa que a apropriação e objetivação da experiência humana requer sempre a relação com outros indivíduos<sup>22</sup>. Conforme afirma Martins (2011, p. 43): “[...] as objetivações trazem consigo toda uma significação social, representam o resultado de uma ampla prática social, e é assim que não se pode conceber essa relação como uma relação automática, independente, que se dê entre o indivíduo e as objetivações”.

Assim também Leontiev (2004), a respeito do processo de transmissão, às novas gerações, das objetivações resultantes do desenvolvimento sócio-histórico, explica que tais aquisições da cultura humana não estão dadas a priori, mas apenas postas no mundo. Para que os sujeitos se apropriem dessas aquisições, dessas objetivações humanas, para fazer delas as suas aptidões - “os órgãos da sua individualidade” - faz-se necessário relacionar-se com o mundo por meio da relação com outros seres humanos. Como exemplifica o autor, “[...] mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas dessa língua” (idem, p. 284). É nesse sentido que Leontiev traz um exemplo bastante ilustrativo e esclarecedor:

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria que recomeçar. (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Ao trazer à baila os processos de objetivação e apropriação, estamos diante, pois, de “um processo de educação” (idem, p. 290). Neste processo, essencialmente, educativo, as

---

<sup>21</sup> Voltaremos a abordar o desenvolvimento da linguagem na criança no segundo capítulo. Assim, retomaremos essa ideia de emancipação progressiva da linguagem do contexto simpráxico na ontogênese.

<sup>22</sup> Essa pode parecer uma afirmação óbvia ao leitor, mas tendo em vista as concepções pedagógicas hegemônicas, faz-se necessário afirmar e reafirmar que nenhum ser humano aprende sozinho. Mesmo em processos autodidatas existe a mediação de outras pessoas que acontece de maneira indireta. Quando um sujeito lê um livro sozinho e aprende algo novo, por exemplo, está em contato com a cultura que foi objetivada no livro por outrem, que por sua vez, apropriou-se da cultura acumulada pelas gerações passadas.

pessoas transmitem, às novas gerações, as objetivações acumuladas pelas gerações passadas. Como bem explica Leontiev, tomando de exemplo os objetos da cultura humana, estes não existem somente enquanto objetos físicos, mas tem um significado que não está dado de imediato nos objetos em si. Nos instrumentos estão incorporadas e fixadas as operações do trabalho humano e suas funções sociais.

Quando a criança pequena aprende a usar a colher, está tendo contato com um objeto criado pelos seres humanos em determinado momento da história para satisfazer uma necessidade, ao mesmo tempo, está aprendendo a função social definida pelo gênero humano a este objeto por meio da observação e imitação. O adulto, ao ensinar à criança qual é a função desse objeto, revela aquilo que universalmente caracteriza o objeto como tal. Ademais, a colher exige o desenvolvimento da habilidade manual da criança, tal como a habilidade motora fina. Ao complexificar suas capacidades e aprender a usar o garfo e a faca desenvolverá ainda mais a mobilidade dos dedos, a coordenação bilateral etc. Esse exemplo que nos é tão familiar, ilustra que a criança, ao entrar em contato com esse objeto da vida cotidiana, por meio da relação com o outro ser humano, reproduz seu significado social, e nesse processo, reproduz os traços essenciais da atividade humana cristalizada nele e, concomitantemente, as operações motoras e mentais ali encarnadas<sup>23</sup>.

Voltando ao exemplo de Leontiev sobre a catástrofe no planeta Terra, sem alguém que significasse à criança o objeto colher e transmitisse a ela a atividade humana cristalizada neste instrumento, este seria tão somente um objeto físico vazio de sentido e significado. Sem o processo educativo, portanto, não seria possível “[...] a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade para as gerações seguintes” (idem, p. 291). O ser humano, em claras palavras, teria que reinventar a roda!

Também no processo de assimilação da linguagem, o sujeito se apropria de sínteses de significações acumuladas ao longo da história, ou seja, operações de pensamento sintetizadas. Conforme Duarte (2013, p. 149):

[...] A criança apropria-se da linguagem em atividades de comunicação prática com os adultos nas quais ela, simultaneamente, realiza o processo de objetivação do seu pensamento. Claro que ela não faz isso sozinha; ela aprende com os adultos nas situações concretas que vive com eles e nas quais os adultos se comunicam com a criança empregando a linguagem. Ao se apropriar da linguagem, a criança apropria-se de uma síntese da

---

<sup>23</sup> Essa ideia de Leontiev (2004) é importante para o leitor compreender, no segundo capítulo, a atividade objetual manipulatória na primeira infância e, em especial, a importância da atividade conjunta.

experiência humana de pensamento que se acumulou nessa objetivação do gênero humano.

Dessa forma, também os objetos não-materiais, tal como o saber escolar, e inserido nele, a língua portuguesa oral e escrita, é síntese de atividade humana acumulada, que no espaço escolar, é dosada e sequenciada de modo a viabilizar que os alunos se apropriem do patrimônio humano-genérico passando do seu não-domínio ao seu domínio (SAVIANI, 2008a). Assim, se no conhecimento existe atividade humana objetivada, que por sua vez, apresenta-se em forma de síntese da experiência social acumulada, o ensino que promove o desenvolvimento será aquele que conseguir fazer com que o aluno se aproprie da essência da atividade humana sintetizada naquele conhecimento. Analisando essa dialética entre objetivação e apropriação no que se refere ao currículo escolar, Duarte (2016a, p. 2) emprega a imagem do mito da ressurreição:

Os conteúdos escolares são, frequentemente, acusados de serem coisas mortas, distantes da vida real dos alunos. Divergindo dessa visão que separa e opõe o passado e o presente, o processo e o produto, afirmo que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente. O trabalho realizado sobre esses conhecimentos, com a finalidade de transmiti-los às novas gerações, traz os mortos novamente à vida. Mas esse milagre da ressurreição, realizado pela atividade educativa, tem como consequência que os mortos ressurretos se apoderem dos vivos, ou seja, a atividade contida nesses conhecimentos transforma-se em atividade mental dos alunos e se incorpora à sua individualidade, à sua “segunda natureza”<sup>24</sup>.

É nesse sentido que Duarte (2013) analisa o papel da dialética entre objetivação e apropriação na formação da individualidade e explica que esses processos constituem a essência da historicidade do ser humano, a autoconstrução histórica do gênero humano e o desenvolvimento do indivíduo como um ser histórico-social. A produção e reprodução da vida humana se realiza por meio da dinâmica essencial da relação entre apropriação e objetivação que caracteriza a atividade de trabalho.

O ser humano se desenvolve pelas mediações materiais e não-materiais que incorpora à sua atividade. Com efeito, os processos de apropriação e objetivação da cultura passam pela mediação das relações sociais, do uso de ferramentas e internalização de signos, criados ao longo da história social do gênero humano. Tudo na cultura é, de alguma forma, mediado. Poderíamos afirmar que, na vida cotidiana, a relação dos seres humanos com as objetivações é mais imediata em comparação a outros âmbitos da prática social como a ciência, a arte, a

---

<sup>24</sup> Aqui o autor se refere ao emprego que Saviani (2008a) faz da ideia de “segunda natureza humana”.

política<sup>25</sup> e a filosofia. Contudo, essa **imediatez** é relativa, pois a rigor, todo comportamento humano é mediado por ferramentas, signos e relações sociais.

Nesse sentido, imediatos seriam tão somente os processos puramente orgânicos. Entretanto, até mesmo estes processos, à medida que estão inseridos num ambiente formado e constantemente transformado pelos seres humanos, passam pela mediação da atividade humana e, portanto, sofrem interferência da cultura. A alimentação humana, por exemplo, é uma necessidade biológica de sobrevivência, mas ao mesmo tempo, com o desenvolvimento histórico-cultural, distancia-se do puramente biológico ao incorporar um universo simbólico que historicamente determina o comportamento alimentar dos seres humanos, condicionando a construção social do seu paladar.

Podemos citar ainda a percepção visual, auditiva e todo o sistema sensorial, pois como explicou Marx (2010b, p. 110), “[...] a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui”. Assim sendo, a visão, o olfato, o paladar, a audição e o tato dos seres humanos, embora pressuponham uma base orgânica, não se limitam a ela. Os sentidos humanos se transformam pela apropriação da cultura e passam a ser condicionados por ela, educados e humanizados. Ou seja, os sentidos humanos são também mediados pela cultura. Com efeito, a imediatez, em sua forma pura, apenas pode ser encontrada na natureza não-humana.

As objetivações da cultura estão presentes na vida do indivíduo em sua cotidianidade. Dadas as características das atividades constitutivas da vida cotidiana e do funcionamento do psiquismo cotidiano (ROSSLER, 2006), o indivíduo se relaciona com as pessoas, com os instrumentos e signos de maneira imediata, mas não no sentido da imediatez própria à natureza. É imediata, pois as ações acontecem de forma espontânea e não exigem a mediação de reflexões ou um distanciamento ao que está dado, tal como se dá nas objetivações não-cotidianas, como será explicado no próximo item.

Destarte, com base nessas considerações, colocamos em tela as características das objetivações que constituem os níveis cotidiano e não-cotidiano e, nessa direção, conduzimos o leitor à análise da relação dos seres humanos com a cultura tendo como parâmetro a dialética entre o espontâneo e o não-espontâneo nas atividades cotidianas e não-cotidianas existentes na relação dos seres humanos com as objetivações na prática social.

---

<sup>25</sup> Empregamos o termo “política” com o significado de atividade conscientemente voltada para a tomada de decisões sobre a organização da sociedade e seus processos de desenvolvimento. Nesse sentido, política não se reduz às disputas entre os partidos políticos, especialmente considerando-se a subsunção dessas disputas à lógica de reprodução do capital.

## 1.2 As objetivações da vida cotidiana e da vida não-cotidiana

A criança, ao nascer, insere-se em um mundo no qual há um longo percurso histórico já trilhado pelas gerações que a precederam, deparando-se com instrumentos materiais e não-materiais em seu entorno, colocando-se passos à frente da natureza. Isto posto, podemos afirmar que o bebê humano tem supremacia sobre quaisquer filhotes dos animais mais desenvolvidos, pois como mostra-nos Mukhina (1996, p. 7), a criança “[...] não utiliza apenas sua pequena experiência pessoal, mas também a experiência de toda a humanidade, que gradualmente lhe é transmitida pelos adultos”.

No movimento de produção da própria existência humana, resultam as objetivações criadas pelos próprios seres humanos, das quais a criança precisa se apropriar para humanizar-se. Portanto, para que o desenvolvimento histórico-social do ser humano se efetive é necessário que ele se aproprie dos elementos da cultura por meio da relação com os outros seres humanos que deles já se apropriaram, um processo que caminha da apropriação dos objetos constitutivos da vida cotidiana, desde as objetivações mais elementares, tais como o uso dos talheres, o uso de vestimentas, hábitos de higiene etc., até as mais elevadas esferas da prática social, como a ciência, a arte, a política e a filosofia.

Heller (1991) classifica as objetivações da atividade humana em dois grandes níveis qualitativamente diferentes, a saber, as objetivações da vida cotidiana e as objetivações-não cotidianas. A filósofa húngara sistematiza as objetivações que constituem a vida cotidiana como **objetivações genéricas<sup>26</sup> em si** e as objetivações que constituem as esferas não-cotidianas da prática social como **objetivações genéricas para si**.

Segundo Lukács (1966a), a cotidianidade é ponto de partida e ponto de chegada da atividade social. As esferas não-cotidianas têm sua gênese histórica na vida cotidiana e representam um certo estágio de desenvolvimento histórico-social. É da vida cotidiana que emergem as formas superiores de objetivações e é a ela que retornam, incorporam-se a ela, complexificando-a e possibilitando a elevação da consciência dos seres humanos sobre a realidade objetiva.

Para diferenciar as atividades constitutivas da vida cotidiana e as atividades não-cotidianas, Heller (1991) parte da dialética entre a reprodução do indivíduo e a reprodução da sociedade. As atividades cotidianas são as atividades relacionadas diretamente à reprodução da existência do indivíduo, embora indiretamente garantam a reprodução da sociedade. Como

---

<sup>26</sup> O termo “genérica” se refere ao gênero humano. Trata-se da qualidade de ser genérico, pertencente ao gênero humano.

por exemplo: comprar alimento, alimentar-se, dormir etc. As atividades não-cotidianas, por sua vez, estão diretamente relacionadas à reprodução da sociedade e, mesmo que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, ultrapassam objetivos, pontos de vista e motivações particulares (DUARTE, 2007), por exemplo, a atividade de um professor, escritor, artista ou cientista. Mesmo que os sujeitos realizem suas atividades cotidianamente, essas são atividades não-cotidianas.

Assim sendo, a reprodução do indivíduo e a reprodução da sociedade estão dialeticamente vinculadas, visto que a sociedade não se reproduz sem a reprodução dos indivíduos, aquilo que Heller (1991, p. 27) chamou de reprodução do “pequeno mundo” e, mutuamente, é a reprodução dos indivíduos que torna possível a reprodução da sociedade, a reprodução do gênero humano, o “grande mundo”.

Como afirma Heller (2004, p. 26), “[...] em nenhuma esfera da atividade humana [...] é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano”. A vida do indivíduo é uma só, mas ao mesmo tempo, é constituída tanto pelas atividades cotidianas como pelas esferas não-cotidianas. Em suma, a cotidianidade está no não-cotidiano, uma vez que nele é incorporada e superada, assim como o não-cotidiano se incorpora à cotidianidade dos sujeitos, o que impossibilita uma separação precisa entre esses dois âmbitos da vida social. Nas objetivações genéricas para si, os seres humanos superaram a cotidianidade em direção ao não cotidiano, sendo que essa relação deve ser compreendida à luz do movimento dialético da realidade que comporta todos esses aspectos da atividade humana.

Sobre a relação entre o cotidiano e o não-cotidiano, vinculada respectivamente à reprodução do indivíduo e à reprodução do gênero humano, faz-se necessário diferenciar a reprodução do gênero humano e a reprodução das demais espécies animais. Os seres humanos só podem reproduzir a sociedade se se reproduzirem biologicamente. Contudo, enquanto, a espécie animal se reproduz automaticamente com a reprodução dos membros da espécie, a reprodução do gênero humano não se identifica com a reprodução do indivíduo. A procriação biológica da espécie humana é necessária, mas por si só não garante a reprodução do gênero humano. O desenvolvimento de cada pessoa não é garantido pela procriação biológica da espécie, como nos demais animais, mas depende da reprodução em cada indivíduo das objetivações acumuladas pelo gênero humano. (DUARTE, 2007).

Duarte (2007, p. 25) define o gênero humano como “[...] a objetividade das características humanas historicamente formadas”. Assim, aquilo que caracteriza o ser



humano está objetivado na cultura, da qual o indivíduo precisa se apropriar para tornar-se, de fato, um ser humano. Por conseguinte, para a reprodução da sociedade não basta que os indivíduos sobrevivam e se reproduzam biologicamente, mas também que reproduzam o gênero humano. Para tanto, é necessário que se apropriem das objetivações humano genéricas já existentes, reproduzam-nas, superem-nas, criem novas objetivações, dando continuidade à história humana.

Posto isso, a vida cotidiana é definida por Heller (1991) como o conjunto de atividades necessárias à reprodução - no sentido de continuidade da existência - de cada pessoa. As objetivações genéricas em-si são apropriadas pelos seres humanos na esfera da vida cotidiana. Fazem parte desse primeiro nível as objetivações humanas cuja apropriação, reprodução e produção acontece de modo essencialmente **espontâneo** e **não-reflexivo**, sem exigir uma relação consciente com as objetivações da cultura material e não-material. Incluem-se nessa esfera de objetivações: os objetos (utensílios e instrumentos), a linguagem, os usos e costumes.

Heller analisa as principais características que compõem a estrutura da vida cotidiana e destaca, entre elas, a **espontaneidade**. Quando Heller afirma a cotidianidade como o âmbito da vida humana que se estrutura na genericidade em-si, isto significa que a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano é essencialmente espontânea. Segundo Duarte (2013), na vida cotidiana, no processo de formação da individualidade, o indivíduo nem sempre estabelece uma relação consciente com a realidade objetiva, ou com sua própria individualidade. Essa relação consciente, na maior parte das vezes, não se apresenta como necessária na cotidianidade.

Assim, as objetivações genéricas em-si caracterizam-se pelas relações espontâneas que o indivíduo estabelece com suas atividades, ações, pensamentos, com as outras pessoas e consigo mesmo. Destarte, as objetivações genéricas em-si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos sem que estes obrigatoriamente mantenham uma relação consciente com tais objetivações. Rossler (2006, p. 62), baseando-se nos estudos de Heller e Duarte, afirma que “[...] pensar, sentir ou agir de forma espontânea significa [...] pensar ou agir sem o estabelecimento de uma relação consciente e refletida para com a causa, a forma, o motivo e o objeto desse pensamento, sentimento ou ação”.

A relação do indivíduo com essas objetivações caracteriza-se, além da espontaneidade, pelo pragmatismo, pela heterogeneidade, hierarquia espontânea das atividades, pelo raciocínio probabilístico, analogia, hipergeneralização e imitação (HELLER, 2004). Foge aos limites

dessa tese, analisar detidamente todas essas categorias. Vale enfatizar que o fato de a vida cotidiana ter como um de seus atributos o pragmatismo, ou seja, a unidade imediata entre pensamento e ação, não deve ser compreendido como sinônimo de alienação. De fato, a cotidianidade precisa acontecer dessa forma. Se todas as atividades dos seres humanos acontecessem de maneira não-espontânea e exigissem dos indivíduos grandes esforços psíquicos para refletirem sobre o conteúdo de todas as suas ações, não haveria tempo suficiente para a realização das atividades cotidianas, o que impossibilitaria o fluxo da vida social como um todo. A espontaneidade e o pragmatismo se tornam alienantes quando se tornam a atitude dominante da totalidade da vida do indivíduo que, nesse caso, mostra-se incapaz de suspender o pragmatismo e a espontaneidade em situações em que se mostram cerceadores dos processos de humanização em suas máximas possibilidades.

A apropriação das objetivações genéricas em-si é condição básica para o desenvolvimento elementar dos indivíduos na vida social desde o nascimento. O ser humano já nasce inserido na vida cotidiana. É no âmbito da cotidianidade que todo indivíduo inicia sua formação e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aprendizagem de conhecimentos e habilidades indispensáveis para vivê-la. Como afirma Duarte (2013, p. 150) “[...] as objetivações genéricas em si são produtos e sínteses da atividade social e elas são, também, o ponto de partida e a base da atividade do indivíduo”.

Para Heller (2004), quando o indivíduo alcança a capacidade de viver a cotidianidade por si mesmo significa que é um adulto. Contudo, vale dizer que as apropriações das objetivações cotidianas não se findam com a chegada da idade adulta e seguem por toda a vida, emergindo sempre que o indivíduo se depara com novos e desconhecidos elementos da cultura.

Segundo a filósofa, todo indivíduo, independentemente do lugar que ocupa na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana, mesmo que tais atividades se objetivem de formas diferentes na vida dos indivíduos. Por exemplo, todos os seres humanos têm a necessidade de se alimentar, porém as pessoas não se alimentam da mesma forma, com a mesma qualidade, nas mesmas circunstâncias, nos mesmos lugares, sendo que um dos motivos disso são as próprias condições concretas de vida na sociedade capitalista. Todas as pessoas têm a necessidade do sono, mas não dormem a mesma quantidade de horas, nas mesmas condições, nos mesmos horários etc.

Assim, nem todos os sujeitos aprendem da mesma maneira a usar as coisas ou vivem sua cotidianidade de forma idêntica, mas como mostra Heller (1991), os indivíduos possuem,

pelo menos, o mínimo de habilidades e capacidades práticas sem as quais seria impossível viver. No plano da existência individual, nenhuma pessoa pode sobreviver sem reproduzir sua cotidianidade. Nenhuma sociedade pode existir sem as objetivações básicas da vida cotidiana. Segundo Heller (2004, p. 17), “[...] a vida cotidiana é a vida de todo homem” e, portanto, todos os seres humanos precisam vivê-la. Nesse âmbito da vida, há a formação da individualidade em-si (DUARTE, 2013), isto é, de uma individualidade espontânea, compreendendo-se por espontâneo tudo o que não é acompanhado de uma relação consciente.

Por seu turno, as objetivações genéricas para-si são formas superiores e mais complexas de objetivação humana e são apropriadas e objetivadas, pelos seres humanos, no curso de atividades não-cotidianas e requerem, tanto para sua apropriação quanto para sua objetivação, a superação da espontaneidade e imediatismo característicos da cotidianidade. Esse nível de objetivação humano genérica está para além das finalidades pragmáticas da vida cotidiana e é resultante de um longo processo histórico e social.

No âmbito da genericidade para-si, a relação que o indivíduo estabelece com as objetivações se dá a princípio de forma consciente e não-espontânea. As objetivações não-cotidianas possibilitam uma relação mais consciente com a própria vida cotidiana. Incluem-se no campo das objetivações não cotidianas: a arte, a ciência, a filosofia, a política e a ética. As objetivações genéricas para-si são mais elevadas do que as objetivações genéricas em si, porém isso não significa que uma existe em detrimento da outra, nem tampouco que possa existir uma sociedade, por mais desenvolvida que seja, que não precise reproduzir as condições básicas de existência das pessoas, ou seja, que não possua a esfera das objetivações genéricas em si. Tanto a sociedade mais primitiva quanto a mais desenvolvida contém os objetos, a linguagem e os costumes. Isto é: não há qualquer sociedade sem essas três objetivações e, assim sendo, tais objetivações constituem “a unidade antropológica mínima” (DUARTE, 2013, p. 147).

Todos os indivíduos, por mais envolvidos e engajados que estejam com atividades nalgum campo de objetivação genérica para-si, devem viver sua cotidianidade. Artistas, cientistas, filósofos, políticos, assim como qualquer outro ser humano, possuem uma vida cotidiana. Como afirma Heller (2004, p. 17), nenhum ser humano:

[...] consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que vive tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (idem, p. 17).

Para Heller (2004, p. 17, grifo no original), “[...] a vida cotidiana é vida do homem *inteiro*”. Isso significa que ninguém consegue desligar-se inteiramente dela, nem a viver intensamente. A esfera da cotidianidade, enquanto esfera do “homem inteiro”, é essencialmente **heterogênea** e, por sê-la, exige todas as capacidades, habilidades e sentimentos do indivíduo, “[...] todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (idem, *ibidem*) dirigidos para múltiplas direções, o que por sua vez, impossibilita que tais capacidades se desenvolvam de forma consciente e intensa em suas máximas possibilidades. Para Heller (1991, p. 95-65):

Na vida cotidiana os tipos de atividade são tão heterogêneos como as habilidades, as atitudes, os tipos de percepção e os afetos; ou mais exatamente: já que a vida cotidiana requer tipos de atividade claramente heterogêneos, nela se desenvolvem habilidades, atitudes e sentimentos nitidamente heterogêneos. A heterogeneidade das formas de atividade não se evidencia somente pelo fato de que estas sejam de espécie diferente, mas também porque têm distinta importância e, desde logo, não em último lugar, porque mudam de importância segundo o ângulo de visão daquele que as considera. A importância das comidas, do comércio, da limpeza, do trabalho, do repouso, do diálogo, da sexualidade, do jogo, da diversão, do trabalho em comum (discussão), para citar alguns tipos de atividades, é muito diversa na vida cotidiana dos indivíduos, segundo os tempos e o estrato social.

Assim sendo, o processo de apropriação das objetivações genéricas em-si, tal como o processo de objetivação, pelos indivíduos, acontece nas atividades heterogêneas, nas quais diferentes capacidades são exigidas do indivíduo, ao mesmo tempo, em que nenhuma delas se desenvolve plenamente. Com efeito, dentre as características da vida cotidiana, analisadas por Lukács e Heller, encontra-se a heterogeneidade. Na vida cotidiana, caracterizada como um espaço heterogêneo, ou seja, constituída por um conjunto heterogêneo de atividades, o ser humano é demandado por inteiro, mas ao mesmo tempo, nenhuma de suas capacidades é exigida em toda sua intensidade à medida que não pode dedicar-se integralmente a elas.

A heterogeneidade é ineliminável da esfera da vida cotidiana, mas isso não significa que ela não possa e não deva ser suspensa de maneira a se produzirem objetivações mais desenvolvidas e, igualmente, desenvolver a subjetividade dos indivíduos. De acordo com Heller (1991, p. 233), as objetivações para-si apenas são apropriadas, pelos sujeitos, por meio da “[...] intenção humana conscientemente dirigida a elas”. Portanto, faz-se necessário um processo de suspensão da heterogeneidade, denominado por Heller e Lukács como processo de “homogeneização”.

Assim como a vida cotidiana não existe sem a heterogeneidade das atividades que a constituem, as objetivações genéricas para-si não podem ser reproduzidas e produzidas sem o

processo de homogeneização. Vale esclarecer ao leitor que o conceito “homogeneização”, aqui abordado, nada tem a ver com a ideia de que os indivíduos se tornarão iguais perdendo de vista suas características singulares. O que se torna homogêneo é a relação do indivíduo com determinado tipo de atividade, com determinada esfera de objetivação. Nas palavras de Duarte (2013, p. 155):

[...] para se objetivar por meio das objetivações genéricas para si, ultrapassando o âmbito da vida cotidiana, as pessoas precisam homogeneizar sua relação com a objetivação genérica para si, precisam relacionar-se de maneira plenamente humana com ela, ou seja, precisam colocar sua atividade no nível de desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano.

Nesse sentido, quanto mais a heterogeneidade toma conta da vida do indivíduo, sem que existam momentos de sua suspensão, mais alienada torna-se essa vida. Como afirma Duarte (2007, p. 65) “[...] quanto menos alienada for a vida do indivíduo tanto mais farão parte ineliminável dessa vida os momentos nos quais o processo de homogeneização se faz presente”. O processo de homogeneização exige que o indivíduo supere o pensamento cotidiano e a heterogeneidade da vida e eleve-se ao âmbito não-cotidiano. A homogeneização expressa concomitantemente estes três fatores:

[...] por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa [...] E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão-somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos. (HELLER, 2004, p. 27).

Nos termos de Lukács, o “ser humano por inteiro” [“der ganze Mensch”] transforma-se em direção ao “ser inteiramente humano” [“der Menschen ganz”] (DUARTE, 2013, p. 154). Há uma elevação do ser humano por inteiro acima do imediatismo e pragmatismo da vida cotidiana, isto é, eleva-se o homem inteiro da cotidianidade ao ser humano inteiramente orientado à universalidade do meio homogêneo, à genericidade para si.

A homogeneização é, pois, uma exigência gerada pela reprodução da sociedade, às objetivações genéricas para si. Enquanto ponto máximo desse processo de homogeneização, destaca-se a catarse<sup>27</sup> como um momento que produz saltos qualitativos na consciência dos indivíduos. Duarte (2013) incorpora o conceito de homogeneização à educação escolar,

<sup>27</sup> Para uma análise mais aprofundada sobre a categoria de catarse vide Martins & Cardoso (2015), Ferreira (2012) e Schühli (2011).

mostrando que esse processo não acontece apenas na criação das objetivações científicas, artísticas ou filosóficas, mas também no processo de apropriação dessas objetivações na educação escolar.

Cumpra-se à educação escolar formar as bases para que os sujeitos se relacionem com atividades que exijam de forma mais nítida a homogeneização. Essas formas de atividade, na ciência, na arte ou na filosofia, exigirão um aprendizado escolar e, conseqüentemente, a aprendizagem do processo de homogeneização. Como explica Duarte (idem, p. 157), “[...] a homogeneização que ocorre na educação escolar situa-se, muitas vezes, numa espécie de terreno intermediário entre o imediatismo pragmático da vida cotidiana e as formas mais ricas e desenvolvidas de objetivação humana”.

Ademais, Heller (2004) afirma que além de heterogênea, a vida cotidiana é **hierárquica**, tendo em vista que as ações e relações heterogêneas que o indivíduo estabelece com a cultura possuem certa hierarquia, ou seja, algumas atividades são mais importantes do que outras e há, portanto, prioridades. A hierarquia existente entre as atividades cotidianas é espontânea, o que por sua vez, torna-a mais suscetível à alienação, o que não significa que seja necessariamente alienada. A criança, por exemplo, assume a hierarquia que é colocada pelos adultos e, aos poucos, isso é assumido pelos sujeitos. Ensinamos que existe uma hierarquia entre as atividades. O objetivo é que o sujeito seja capaz de dominar essa hierarquia no decorrer de seu processo educativo.

Como procuramos demonstrar, as esferas das objetivações genéricas em-si não podem ser identificadas como sinônimo de alienação, exceto quando na vida do indivíduo não há momentos de suspensão da cotidianidade e participação nas esferas não-cotidianas da vida social, ou seja, quando as relações sociais produzem o distanciamento do indivíduo em relação ao desenvolvimento do gênero humano. O indivíduo, ao não se apropriar das objetivações genéricas para-si, é impossibilitado de alçar suas atividades às esferas mais elevadas da atividade social e dessa maneira:

[...] não pode conduzir sua vida quando assim se fizer necessário, guiado pela razão, pelo espírito crítico da lógica e da reflexão filosófica, pelos conhecimentos filosóficos e científicos produzidos e acumulados ao longo da história, pelas leis da ética e pela sensibilidade estética inerente a todas as formas de arte. (ROSSLER, 2006, p. 43-44).

O problema se evidencia quando a vida do indivíduo passa a ser conduzida essencialmente pela vida cotidiana, pelas objetivações genéricas em-si. A cotidianidade, pois, não é necessariamente alienada e alienante, mas assim se torna em decorrência da sociedade

de classes. É nesse sentido que Heller defende a necessidade e possibilidade de superar a alienação do cotidiano como um processo indispensável à luta mais ampla pela superação da sociedade capitalista<sup>28</sup>. O capitalismo produz desigualdades e, ao mesmo, produz as condições para o progresso, mas que em face da alienação da sociedade capitalista, as pessoas não dominam a sociedade, nem sua própria vida, pelo contrário, são dominadas por ela.

Não obstante, como afirma Duarte (2007), não se pode desconsiderar a existência de alienação também nas objetivações genéricas para-si. Essas objetivações, “[...] dependendo da natureza concreta que assumam em cada momento histórico, têm servido tanto à humanização quanto à alienação dos indivíduos humanos”. (idem, p. 7) Levar em conta a alienação presente nessa esfera de objetivação não significa negar seu papel humanizador na formação humana, mas sim analisar o caráter contraditoriamente alienador e humanizador com que os processos de objetivação e apropriação se efetivam na vida dos sujeitos considerando as relações sociais concretas de dominação na sociedade capitalista.

Como afirma Duarte (2013), não há uma divisão rígida entre o indivíduo em-si alienado e o indivíduo para-si. Nas palavras do autor, “[...] o mais correto é pensar nessas duas categorias como tendências do vir a ser da individualidade” (idem, p. 212). No entanto, não raras vezes, no esforço por explicar ao leitor as diferenças entre o cotidiano e o não-cotidiano, entre o em-si e o para-si, é comum atribuir uma ênfase um tanto exagerada nas características que diferem essas duas esferas de objetivações. Mas não é possível um entendimento rígido de algo que é dinâmico, é movimento. Faz-se necessário, pois, entender a vida do indivíduo no seu todo, tendo em vista o movimento dialético e, assim sendo, “[...] não existe um indivíduo para si já definitivamente constituído, mas um indivíduo em processo de ascensão da individualidade em-si à individualidade para-si.” (idem, *ibidem*).

Duarte (2013) analisa a formação do indivíduo como um processo que se inicia na esfera da vida cotidiana e se amplia para as esferas não-cotidianas de objetivações humano genéricas. O desenvolvimento do indivíduo caminha do em-si ao para-si, à medida que se apropria de campos mais elevados de objetivações do gênero humano caminha em direção à individualidade para-si, a qual se desenvolve na consciência do indivíduo em relação à genericidade e a possibilidade de conduzir de forma cada vez mais consciente sua própria vida. Duarte também afirma que essa questão não é só um processo de aquisição de

---

<sup>28</sup> Vale ressaltar, aqui, que as obras de Agnes Heller estudadas neste trabalho são da fase marxista da trajetória da filósofa que, posteriormente, abandona essa concepção de mundo e sociedade. Porém, não entraremos nesta discussão e apenas nos atentaremos às obras em que a autora se ancorava no marxismo e na defesa pelo socialismo.

conhecimento. O desenvolvimento da individualidade para-si é um processo que envolve as atividades do sujeito, isto é, envolve a vida do indivíduo como um todo. A apropriação do conhecimento é necessária, mas por si só não modifica necessariamente nem o mundo, nem o indivíduo. Obviamente, há toda uma discussão sobre o tipo de conhecimento e a alienação presentes também nas objetivações para-si.

A necessidade que se coloca, pois, é que o indivíduo se relacione com a vida cotidiana a partir da mediação das esferas não-cotidianas. Essa relação, na educação escolar, é mediatizada pelos conteúdos escolares. Por meio da cultura, o indivíduo pode tornar-se capaz de pensar e agir na realidade de forma consciente e crítica, isto é, superando a espontaneidade que caracteriza a vida cotidiana. Além da superação da espontaneidade, é importante ressaltar que o indivíduo, à medida que se apropria das objetivações não-cotidianas, também é capaz de superar a visão superficial da realidade. Quanto mais alienada a vida cotidiana, mais superficial, naturalizante e fetichista ela é. Sem a mediação das objetivações para-si, o sujeito não tem a possibilidade de enxergar para além de sua percepção imediata e compreender os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob as aparências.

Ao nos apropriarmos das objetivações para-si não eliminamos o espontâneo da vida humana, mesmo porque relações espontâneas podem se desenvolver em formas cada vez mais complexas. Aquilo que em determinado momento para a humanidade era algo que exigia grandes esforços, em momentos subsequentes, é incorporado à espontaneidade da vida cotidiana. A relação entre o espontâneo e o não-espontâneo não pode ser compreendida de forma linear, mas como um constante movimento dialético. O consciente pode se tornar espontâneo, e assim por diante, como veremos a seguir.

### **1.3 A dialética entre o espontâneo e o não espontâneo**

Conforme exposto, as objetivações genéricas em-si são essenciais para que as pessoas possam viver a cotidianidade. Nas atividades cotidianas, as relações que o indivíduo estabelece com as objetivações humanas são predominantemente espontâneas e, portanto, podem permanecer em um nível pouco consciente de apropriação-objetivação. A linguagem, como objetivação genérica em-si, segue essa forma de relação.

Destarte, a linguagem oral, independente da forma de organização social, é uma mediação primordial na prática social cotidiana e dela os indivíduos se apropriam de forma espontânea. Desde a mais tenra infância, acontece a formação dos seres humanos à medida



que se apropriam dessas objetivações em si, ou seja, apropriam-se da linguagem, dos objetos, bem como dos usos e costumes da sociedade na qual estão inseridos. Isso não significa que os seres humanos se apropriem da mesma forma dessas objetivações e de maneira independente das condições de vida e educação, mas há que se entender que nenhum ser humano pode viver em sociedade sem se apropriar minimamente das objetivações em-si, mesmo que em níveis qualitativamente diferentes, como procuramos explicar no item anterior.

Afirmar que a linguagem é uma objetivação cujo desenvolvimento acontece de forma espontânea, não significa que, em alguns momentos da prática social, a espontaneidade não possa ser interrompida e a relação com essa objetivação passe a conquistar formas mais elevadas e conscientes. A espontaneidade da linguagem oral não é algo negativo, mas pode vir a ser a depender das circunstâncias. Assim, não estamos afirmando que a alienação é uma característica da espontaneidade da linguagem na vida cotidiana, mas sim que precisamos lidar com o movimento do espontâneo ao intencional.

Retomemos, pois, a ideia já apresentada de que na cotidianidade os indivíduos se relacionam com as objetivações, apropriam-se delas e se objetivam sem que para isso seja necessária uma relação consciente com elas. Assim, a apropriação da linguagem, pela criança, acontece de forma espontânea na vida cotidiana, sem que haja por parte dos adultos um planejamento e uma organização intencional com conteúdos, objetivos e métodos a serem pensados na sua transmissão. Assim sendo, ao nascer uma criança<sup>29</sup>, os pais ou responsáveis pelo bebê não tem uma preocupação sobre a linguagem como conteúdo de ensino, pois é de senso comum que a criança aprenderá a língua materna<sup>30</sup> no convívio com seus coetâneos e demais pessoas com as quais tem contato.

A aprendizagem na vida cotidiana, tal como já apontamos anteriormente, não é sinônimo de alienação, mas pode vir a ser à medida que, no processo de formação humana, o indivíduo não alcance níveis mais conscientes de relação com o gênero humano. Embora a linguagem seja uma objetivação cotidiana e, portanto, essencialmente espontânea, é possível que o indivíduo alcance níveis mais conscientes de relação com ela. Como afirma Duarte (2013, p. 153-154), à medida que a linguagem oral se torna elemento necessário de determinada tarefa, “[...] cujo conteúdo se caracteriza por uma relação consciente com o

---

<sup>29</sup> Não abordaremos neste trabalho o desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência, pois embora seja uma temática de grande relevância, e justamente, por sua importância, exige conhecimentos e estudos que ultrapassam os limites desta tese.

<sup>30</sup> Vale esclarecer, conforme Blanco-Dutra et al. (2012, p. 75), que considerando como língua materna “[...] a língua de origem do indivíduo, a primeira língua com a qual ele tem contato, tanto falada como escrita. Aqui, a língua materna considerada será o português brasileiro”.

gênero humano, pode ser necessária uma relação consciente do indivíduo para com sua expressão oral e talvez até para com a expressão oral de seus interlocutores”. Assim, há diferentes atividades que exigem uma relação mais consciente com a linguagem oral. Conforme o exemplo dado por Duarte (idem, p. 154):

[...] se alguém procura transmitir a outras pessoas sua interpretação do pensamento de um determinado filósofo, certamente fracassará em sua tarefa se não estiver atento para a possibilidade da linguagem filosófica que está utilizando ser compreendida pelos seus interlocutores por meio de significados cotidianos, não filosóficos. Isso para não falar na possibilidade do próprio intérprete e expositor não ter se apercebido das diferenças de significado entre certas expressões no interior do pensamento do filósofo em questão e as mesmas expressões quando empregadas no cotidiano da sociedade na qual vive o intérprete. Portanto, nesse exemplo, o conteúdo e a finalidade da exposição requerem uma relação consciente para com a linguagem oral, sem que, entretanto, esta deixe de ser uma objetivação genérica em si.

Em diferentes situações da cotidianidade, colocamos o ato de ouvir e falar como objeto de nossa atenção. Nesse sentido, mesmo em atividades cotidianas, há momentos de certa suspensão do fluxo espontâneo das coisas. Decerto, o predominante na vida cotidiana é a incorporação espontânea da linguagem. Contudo, à medida que participamos de atividades socialmente mais complexas, esse grau de complexidade exige dos seres humanos uma relação mais consciente com as objetivações da cultura, não apenas em relação à linguagem, mas também no que concerne aos objetos, usos e costumes. A seguir, citaremos alguns exemplos de relação mais consciente com os objetos, usos e costumes para que essa ideia fique mais clara e, em seguida, exemplos sobre essa relação com a linguagem.

Sobre os objetos, por exemplo, há diferença entre usar a faca para cortar legumes no cotidiano e ter conhecimentos sobre as diferentes facas e técnicas utilizadas na culinária japonesa para executar cortes finos e precisos. Ou ainda, tendo em vista uma percepção social mais ampla, os sujeitos não param para refletir em seu cotidiano que a redução do uso deliberado de automóveis contribuiria para a redução do processo do efeito estufa e do aquecimento global. Ao dar preferência para o uso do veículo particular ao invés de utilizar o transporte público, utilizar bicicleta ou caronas em seu dia a dia, o indivíduo não reflete sobre o impacto da poluição atmosférica no meio ambiente e na vida das pessoas, apenas pensa na praticidade cotidiana e no objetivo de deslocar-se de um lugar a outro. Obviamente, teríamos que discutir também sobre a péssima qualidade do transporte público no Brasil e a necessária construção de ciclovias. Nosso foco, porém, é evidenciar que o sujeito, em seu cotidiano, não

leva em conta os limites ambientais, não reflete (porque, não raras vezes, não tem o conhecimento científico) que o automóvel queima combustível fóssil, como a gasolina, que por sua vez, gera dióxido de carbono, que permanece na atmosfera e contribui ao efeito estufa e, conseqüentemente, ao aquecimento global. Enfim, os sujeitos agem cotidianamente com os objetos e utensílios sem, muitas vezes, refletir sobre o significado deles em uma visão social mais ampla.

Ademais, pensando em outra objetivação cotidiana, como os costumes, por exemplo, no modelo de família reproduzido pela sociedade patriarcal burguesa, há uma série de costumes socialmente estabelecidos que se incorporam à cotidianidade, são interiorizados, pelos sujeitos, em função do machismo, e acabam por se tornar espontâneos quando não há a suspensão do cotidiano e a mediação de conhecimentos que façam os sujeitos refletirem sobre os fenômenos, compreendendo-os em sua essência. É comum, observar na educação infantil e ensino fundamental, a divisão de gênero e a reprodução de estereótipos que sustentam diferentes tipos de preconceito. Observamos essa divisão entre meninos e meninas na manifestação espontânea das crianças em suas brincadeiras e comportamentos, aprendidos culturalmente, que se baseiam em ideias tais como “esses brinquedos são de menina, aqueles de menino”, “isso é coisa de menina, aquilo é coisa de menino” ou “azul é cor de menino e rosa é de menina”. Ademais, também os profissionais (quando desprovidos dos conhecimentos científicos) acabam agindo espontaneamente e reproduzindo esses estereótipos, utilizando o gênero<sup>31</sup> “[...] como dimensão organizativa das atividades, seja de modo espontâneo pelas crianças, seja como mecanismo da própria instituição escolar” (BAURU, 2016, p. 339)<sup>32</sup>.

Com efeito, o agir segundo costumes socialmente estabelecidos não tem necessariamente conotação negativa, mas pode vir a ter caso o sujeito não seja capaz de refletir de forma consciente e elaborada sobre eles. Duarte (2015) mostra que os elementos da

---

<sup>31</sup> Neste caso o conceito de gênero está relacionado às questões da identidade de gênero, isto é, à construção de atitudes, expectativas e comportamentos tendo por base o que a sociedade atribui como apropriado para o sexo feminino e masculino, e como o indivíduo se reconhece dentro dos padrões de gênero estabelecidos socialmente. Portanto, é diferente do conceito de gênero humano, que abarca a humanidade no seu todo.

<sup>32</sup> Foge aos objetivos desse trabalho abordar a questão de gênero, mas diante do cenário educacional atual e em tempos de “escola sem partido”, consideramos essencial posicionar que a educação escolar deve ter como fundamento conhecimentos que não sejam preconceituosos ou de senso comum (conhecimentos cotidianos) no que se refere às questões da identidade de gênero. Sabemos que na brincadeira de papéis, a criança reproduz a alienação própria aos papéis sociais da sociedade atual (DUARTE, 2006). Assim sendo, podem reproduzir comportamentos alienantes que presenciam em sua cotidianidade, inclusive, em relação ao gênero. Cabe ao professor intervir na brincadeira, possibilitando a problematização sobre os estereótipos de gênero ou ainda planejando o faz-de-conta intencionalmente para isso. Para tanto, é preciso lidar com essas questões a partir das objetivações não-cotidianas.

concepção de mundo de uma pessoa podem ser superficiais e passageiros ou se enraizar fortemente e serem de árdua superação.

[...] elementos constitutivos da concepção de mundo não são necessariamente tomados pelo indivíduo como objetos de análise consciente. Eles podem coexistir na consciência individual de maneira espontânea, desarticulada e incoerente. Algumas ideias podem ser adotadas pelo indivíduo como crenças com forte enraizamento afetivo e serem de difícil superação, como é o caso dos preconceitos (HELLER, 204, p.43-63), ao passo que outras ideias podem ser incorporadas à consciência individual de maneira superficial e passageira, sem grandes impactos sobre o núcleo de sua concepção de mundo. (DUARTE, 2015, p. 12).

No que tange à linguagem oral, se em uma conversa cotidiana, o indivíduo precisa pensar sobre qual forma transmitirá uma mensagem para amenizar determinada situação ou problema, ele precisará refletir sobre o conteúdo e a forma de sua fala. Ou ainda, em uma palestra<sup>33</sup>, o sujeito não fala de forma espontânea, mas utiliza a linguagem de forma orientada com finalidades específicas. Um jornalista, antes de uma entrevista planejada, prepara-se elaborando as questões previamente a partir daquilo que pesquisou e estudou sobre a temática ou pessoa para extrair as informações necessárias. Também um médico, em uma situação que precisa dirigir-se ao paciente, para explicar o seu diagnóstico de uma forma que o paciente compreenda, não pode utilizar demasiadamente termos técnicos sem que o paciente entenda o conteúdo da fala do profissional, ou seja, deve refletir sobre a linguagem que utiliza.

Há, pois, diferentes profissões em que as pessoas precisam ter uma relação consciente com a linguagem. Tratam-se de profissões cuja atividade exige uma relação não-espontânea com essa objetivação cotidiana. No caso da docência, por exemplo, o professor tem (ou deveria ter) o domínio consciente sobre sua atividade, o que não condiz com o relacionamento cotidiano e pragmático com a linguagem no trabalho educativo. Essa questão, para além da relação que o aluno estabelece com a linguagem por meio do processo de ensino e aprendizagem, radica na relação que o próprio professor estabelece com a linguagem. Faz-se necessário que a linguagem seja objeto de sua atenção. Para tanto, precisa alçar a relação com a oralidade a um nível mais elevado de consciência para que seu trabalho aconteça de forma mais adequada. Em situações informais, não é necessário usar com graus tão precisos a linguagem. Mas em relação ao trabalho do professor na escola, na educação formal, da educação infantil à educação superior, apontamos que essa relação com a linguagem necessita

---

<sup>33</sup> Petrovski (1985), como abordaremos no terceiro capítulo, entende que a linguagem oral também pode ser monológica, como é o caso de uma palestra. Sendo assim, um tipo mais voluntário de linguagem.

de um nível de precisão mais elevado: o que estamos falando, como estamos falando e a quem estamos nos dirigindo.

As mediações podem interferir de forma decisiva na efetivação de uma atividade, tanto em relação ao seu conteúdo como em relação aos seus resultados. Ora, se o sujeito se utiliza de um instrumental linguístico que lhe permite uma comunicação cotidiana de sobrevivência, caso esse sujeito domine um instrumental mais elaborado, isso não lhe permitirá elaborar suas próprias ideias para expressar melhor suas demandas? O sujeito tem o direito de expressá-las melhor e, nesse sentido, aperfeiçoar o domínio da linguagem desencadeia um movimento na consciência do sujeito.

Assim, são situações em que a relação com determinada mediação qualitativamente se modifica. Isto é: trata-se de situações que exigem o domínio e o uso mais consciente de objetivações genéricas em-si, seja da linguagem ou os objetos e costumes, como tentamos exemplificar nos parágrafos anteriores.

Colocamos, pois, a necessidade da superação da espontaneidade, mas ao mesmo tempo, sem compreender o espontâneo de forma necessariamente negativa ou positiva. Isto é: não se pode analisar a espontaneidade à luz dos princípios da lógica formal: “ou a espontaneidade é positiva ou negativa”. De forma alguma estamos defendendo a abolição da espontaneidade, sem a qual o funcionamento da vida cotidiana seria impossível, como analisamos no item anterior, assim como também não seria possível a realização de atividades não-cotidianas cuja complexidade exige a automatização e internalização de mecanismos externos (SAVIANI, 2008). Trata-se de um processo que pressupõe a superação, por incorporação, do espontâneo.

Identificamos, assim, diferentes processos em que há a superação da espontaneidade: 1. No processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, na qual é superada a espontaneidade da natureza; 2. Nas objetivações genéricas para-si, cuja apropriação e objetivação exige a superação da espontaneidade e heterogeneidade próprias à vida cotidiana por meio do processo de homogeneização; 3. Nas objetivações da vida cotidiana que são, essencialmente, espontâneas, mas podem vir a ter um nível mais consciente de desenvolvimento.

Ao tratar sobre o ato criativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica em Saccomani (2016), abordamos diferentes níveis de espontaneidade no psiquismo humano. Dentre as questões que analisamos com o objetivo de superar a concepção hegemônica sobre a criatividade no campo educacional, tomamos como central a natureza social do psiquismo

humano e a superação da espontaneidade. Naquele trabalho, contrapondo-nos ao ideário pedagógico que entende a espontaneidade como condição para a criatividade e que, assim sendo, a criança deve agir livre e espontaneamente para que sua liberdade, criatividade e imaginação não sejam tolhidas. Essa concepção de educação escolar, que ganha espaço principalmente na educação infantil, rechaça a visão educacional que se propõe a transmitir direta e intencionalmente a cultura, pois entende que nessa transmissão estariam os exterminadores de uma imaginação rica e grandiosa que as crianças supostamente teriam consigo.

Em contrapartida, nossa defesa à luz da psicologia histórico-cultural reside na premissa de que o psiquismo humano compreende a superação por incorporação das formas elementares e espontâneas de existência das funções psíquicas<sup>34</sup> em direção às funções psíquicas superiores, culturalmente desenvolvidas. Analogamente, a pedagogia histórico-crítica defende a relação entre o trabalho educativo intencional e a produção da liberdade (DUARTE, 2016).

Como já abordamos na introdução, o psiquismo dos animais se caracteriza pela conduta elementar, comum também aos seres humanos, baseado no padrão fusional entre estímulo e resposta (MARTINS, 2013a). As funções psíquicas elementares transformam-se, por meio da apropriação da cultura, em funções psíquicas mediadas, suplantando dessa forma, as fusões imediatas estímulo-resposta. Com efeito, esse comportamento predominantemente imediato está presente também nas ações humanas, porém o desenvolvimento histórico e social gerou formas mais complexas de comportamento como formas mediadas, inexistentes nas demais espécies animais. Caso os membros da espécie humana se limitassem à espontaneidade que lhe é inata, o processo de humanização não se realizaria, visto que acontece justamente pela superação por incorporação do natural pelo cultural em permanente tensão e movimento (MARTINS, 2013a).

Para realizar atividades não-espontâneas e intencionalmente orientadas, faz-se necessária a mediação das ferramentas e dos signos<sup>35</sup> (VIGOTSKI, 1999; MARTINS, 2013). Para dominar as operações necessárias ao uso das ferramentas, bem como a internalização dos signos são imprescindíveis processos de ensino e aprendizagem que só se efetivam pelo

---

<sup>34</sup>Voltaremos a abordar as funções psíquicas no próximo capítulo.

<sup>35</sup> O emprego de instrumentos mediadores é o que Vigotski denominou de ato instrumento, que trataremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

contato com outros seres humanos que já conquistaram os domínios dessas mediações culturais.

Superar, por incorporação, a fusão entre estímulo e resposta, característica das funções psíquicas elementares, é uma primeira forma de superação da espontaneidade. Destacamos, porém, a existência de formas superiores de espontaneidade, necessárias à realização de atividades em níveis superiores de desenvolvimento e complexidade. A isso denominamos de espontaneidade de segunda ordem (SACCOMANI, 2016). São momentos em que sujeitos realizam ações extremamente criativas e que, se analisadas apenas pela sua manifestação aparente, pode-se concluir que se trata de um dom ou talento que faz parte de um potencial inato do indivíduo.

É nesse sentido que trouxemos à baila a relação entre automatismo e criatividade em Saviani (2008) e a formação das operações conscientes em Leontiev (2004), bem como os significados de imediatez em Lukács. Não é nosso objetivo retomar detalhadamente todos esses conceitos, pois já o fizemos em trabalhos anteriores. Nosso foco é mostrar que essa segunda forma de espontaneidade vai além da superação da espontaneidade característica das funções psíquicas elementares e, ao mesmo tempo, não se identifica com a espontaneidade própria às atividades heterogêneas da cotidianidade. Trata-se, pois, de uma forma superior de espontaneidade, produzida de maneira sistemática e deliberada, que é fundamental à realização de atividades mais complexas.

É necessário esclarecer que, por melhores que sejam as condições de vida e educação da criança na idade pré-escolar, ainda predominam e tem grande relevância as aprendizagens relacionadas à vida cotidiana, dados os limites de seu desenvolvimento físico e psíquico. Entretanto, cabe à educação escolar desenvolver os alicerces que sustentarão o processo de construção de relações mais conscientes com as objetivações da vida cotidiana, sendo também a porta de entrada às objetivações não-cotidianas. A relação consciente com as objetivações genéricas para-si não emerge no sujeito a partir do nada em momentos posteriores do desenvolvimento, mas sim a partir das apropriações já efetivadas ao longo da vida. Assim, as objetivações em-si estão para as objetivações para-si tal como o alicerce de uma casa já construída. Ao ver a casa pronta, não conseguimos enxergar o material de alvenaria sobre o qual a estrutura da construção se edifica. Porém, sem esse suporte, a casa não se sustenta. É desse modo que devemos pensar na relação da criança com as objetivações do gênero humano.

De um lado, é certo que o desenvolvimento da criança, na educação infantil, tem particularidades e modos de funcionamento de seu psiquismo que devem ser respeitados: **aquilo que a criança é**. Entretanto, ao mesmo tempo, o trabalho educativo deve aproximar cada vez mais a criança às formas sistematizadas de elaboração do conhecimento que demandam níveis e graus de precisão crescentes na análise da realidade. Em outras palavras, além de considerarmos aquilo que a criança é, devemos igualmente, atuar intencionalmente no que se refere **ao que a criança pode vir a ser**.

Na educação infantil, é preciso que a relação cotidiana e espontânea da criança com a linguagem se transforme gradativamente em formas mais conscientes de emprego dessa objetivação nessas atividades e relações sociais. Com efeito, é preciso pensar em mediações que contribuam para o processo de domínio da linguagem oral e, futuramente, da linguagem escrita. Cabe ressaltar que em hipótese alguma estamos defendendo uma exclusão da espontaneidade da linguagem na educação infantil, nem tampouco na vida cotidiana das pessoas. Ao mesmo tempo, defendemos que desenvolver uma relação em níveis cada vez mais conscientes com a linguagem oral pode ser uma importante contribuição ao desenvolvimento da linguagem escrita, além de ser relevante para a vida como um todo.

À luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, compreendemos que o máximo desenvolvimento do psiquismo humano requer, entre outras condições, o ensino direto e intencional orientado à transmissão da cultura em suas formas mais ricas. Essa concepção de educação se opõe às concepções espontaneístas de desenvolvimento e ensino, que se limitam ao cotidiano dos alunos para a organização do trabalho pedagógico. Defendemos que, desde a educação infantil as objetivações não-cotidianas em suas formas mais desenvolvidas devem nortear a organização do ensino.

Porém, o leitor, com razão, pode questionar que a criança pré-escolar ainda está distante de desenvolver atividades não-cotidianas possibilitadas por meio do processo de homogeneização, dados os limites de seu desenvolvimento psíquico. A criança não vive de forma autônoma sua cotidianidade, tanto menos ainda o não-cotidiano. Não obstante, na educação infantil, também promovemos a apropriação das objetivações em-si, necessárias à vida cotidiana do educando. Vale ressaltar que quando ensinamos habilidades necessárias à vida cotidiana na educação escolar, não podemos equivaler esse ensino à educação informal, como explicaremos no próximo item. O ensino, na educação escolar, é embasado científica e filosoficamente, planejado, sequenciado e orientado a finalidades específicas.



Além disso, o papel da educação escolar é socializar as mediações que possibilitem a ascensão aos níveis não-cotidianos. Cabe à educação escolar mediar a elevação às esferas não-cotidianas da prática social. Defendemos que a escola deve promover a elevação para além da vida cotidiana e, para tanto, os conteúdos veiculados por ela devem se centrar nos produtos do saber científico, artístico e filosófico em suas máximas expressões, ressalta-se: desde a educação infantil.

Acerca das atividades não-cotidianas e da relação consciente com as objetivações, sabemos que, nesse momento do desenvolvimento, como afirma Mukhina (1996, p. 220), “[...] as ações volitivas coexistem com as ações não-premeditadas ou impulsivas, resultantes de sentimentos ou desejos circunstanciais”. Entendemos, porém que, na idade pré-escolar, quando dadas as condições adequadas de vida e educação, acontece o desenvolvimento do autodomínio da conduta e a formação embrionária da intencionalidade, tão necessárias à atividade de estudo e à apropriação e objetivação das objetivações para-si. É nesse sentido que defendemos que a educação infantil pode e deve trabalhar as bases que permitirão que o sujeito amplie cada vez mais suas necessidades, capacidades e possibilidades e se movimentar de forma cada vez mais autônoma entre o cotidiano e o não-cotidiano, entre o espontâneo e o não-espontâneo. Contudo, tem predominado nesse segmento de ensino o primeiro em relação aos conteúdos, objetivos e métodos empregados pelos professores.

#### **1.4 A educação infantil nos documentos regulatórios e nas pedagogias hegemônicas**

A reflexão sobre a seleção de conteúdos de ensino em consonância com objetivos e formas adequadas para transmiti-los é essencial, porém não consensual entre as diferentes concepções pedagógicas presentes na educação infantil. Como mostra Lazaretti (2016a), historicamente, pela própria origem desse segmento de ensino, centrada num modelo não-formal e não-escolar de educação infantil, reflexões como essas não eram um objetivo prioritário. Ademais, outras reflexões como: As instituições de educação infantil são escolas ou não? Existem conteúdos a serem transmitidos à criança pequena? Quais são os objetivos do trabalho pedagógico? Qual é o papel do professor na educação infantil? São questões que marcam a tão jovem educação infantil brasileira. Enfatizamos o “jovem” à medida que, do ponto de vista histórico, é recente a integração da educação infantil ao sistema educacional em nosso país. Nesse sentido, dedicar-se a esse segmento de ensino, seja no âmbito da pesquisa acadêmica, seja na prática pedagógica que se efetiva na concreticidade das salas de aula, não é tarefa fácil, pois aquilo que ainda não existe, exige esforços que visem sua construção.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social da criança, dever do Estado brasileiro e facultativo à família. Contudo, é a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei N° 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que a Educação Infantil é normatizada como primeira etapa da Educação Básica e passa a compor a estrutura e o funcionamento da educação escolar brasileira, incorporando as creches e pré-escolas ao sistema de ensino, integrando-as aos ensinos fundamental e médio. A partir da modificação na LDB em 2006, antecipa-se o acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos e, portanto, a educação infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos. Por meio da Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013, torna-se também dever dos pais matricular as crianças na educação infantil a partir dos quatro anos. Com efeito, sabemos que, embora a legislação tenha contemplado ganhos significativos ao trabalho educativo destinado às crianças da educação infantil, esse segmento de ensino foi, e ainda é, historicamente preterido na educação pública brasileira<sup>36</sup>.

Como mostra-nos Martins (2016b), os progressos na educação infantil se mantêm mais submetidos aos aspectos financeiro-administrativos do que avanços pedagógicos propriamente ditos, o que por sua vez, se comprova “[...] pelas resistências, de inúmeras ordens, em se assumir os espaços institucionais destinados aos pequenos na qualidade de *escolas de educação infantil*” (idem, p. 25, grifo da autora). Nesse sentido, a autora explica que, embora a educação infantil tenha sido normatizada como segmento de ensino integrante da Educação Básica, ainda oscila entre a implementação de modelos educacionais formais e informais.

Essa distinção entre a educação formal e informal é necessária pois, embora seja consenso que educação formal é aquela que acontece nas instituições escolares e a educação informal em outros espaços da prática social, Martins (idem) afirma que a educação informal também pode coexistir nos espaços formais, o que por sua vez, descaracteriza a função social da escola e o seu papel no desenvolvimento humano. É preciso, pois, evidenciar que a diferença entre a educação formal e informal não reside apenas em razão do espaço em que acontece, mas sim em relação aos conteúdos, objetivos, metodologias e o papel do adulto no processo educativo. A educação informal, segundo Martins (idem), caracteriza-se por seu objetivo de preparar o indivíduo à vida cotidiana. Os conteúdos desse tipo de educação são

---

<sup>36</sup> Vale pontuar, aqui, que não obstante os avanços já conquistados na legislação, atualmente vivenciamos diversos retrocessos, em termos de políticas públicas e do trabalho docente. Citamos como exemplo, as consequências da Emenda Constitucional n° 95/2016, que congela por vinte anos os investimentos nas áreas sociais, em especial, da educação e saúde, ou ainda, as propostas do movimento “escola sem partido”.

saberes de senso comum, assistemáticos e centrados no imediatamente presente e circunstancial e, para transmiti-los, não há um ensino planejado intencionalmente e a forma de ensinar não exige metodologias específicas, mas acontece de modo espontâneo, imediato e pragmático, em circunstâncias heterogêneas, apoiada na empiria cotidiana e dirigida por dados experienciais da criança na relação com seus pares e os adultos. O adulto, portanto, “[...] disponibiliza, via de regra, aquilo que aprendeu assistematicamente em sua história de vida e, igualmente, advindo de suas próprias experiências cotidianas” (idem, p. 26).

Ao observarmos as aprendizagens da criança em situações cotidianas, é possível verificar que os pais e/ou responsáveis por ela não possuem um plano de trabalho estruturado com conteúdos a serem ensinados e formas adequadas para tanto. Mas ensinam à medida que as situações se manifestam espontaneamente no dia-a-dia. Ensinam-na a amarrar o cadarço no momento de calçar o tênis; enriquecem seu vocabulário oral no momento em que, ao acaso, palavras novas aparecem na linguagem e a criança questiona seus significados; desenvolvem a coordenação bilateral (mesmo que não saibam disso) da criança no momento em que a ensinam a utilizar ambas as mãos no uso do garfo e da faca durante as refeições etc.

Por sua vez, a educação formal, na perspectiva histórico-crítica<sup>37</sup>, também pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos cotidianos, mas objetiva a elevação para além deles, contempla a humanização e formação de capacidades tendo como horizonte o máximo desenvolvimento. Para atender a esses objetivos, devem ser definidos claramente os critérios de qualidade dos conteúdos e das formas de seu ensino. Os conteúdos da educação formal centram-se nos produtos do saber científico, artístico e filosófico em suas expressões mais desenvolvidas. As formas de seu ensino são centradas no sujeito que ensina, isto é, o professor, que por sua vez, não pretere as necessidades e características específicas do desenvolvimento infantil, pelo contrário, tem consciência sobre o desenvolvimento humano e clareza de que o processo de humanização e conquistas das capacidades humanas em suas formas superiores, em cada momento do desenvolvimento, é dependente do ensino.

O máximo desenvolvimento pressupõe, pois, a organização do processo educativo que é gradual, que tem ponto de partida e visa um ponto de chegada, ou seja, aponta a necessidade de um plano estruturado de trabalho que objetiva promover a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. A organização e planejamento do ensino, assim sendo, é condição *sine qua non* para a aprendizagem e desenvolvimento almejados.

---

<sup>37</sup> Precisamos pontuar que essa é a defesa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, pois na perspectiva de outras pedagogias e do senso comum pedagógico, o entendimento é outro.

Enquanto não houver uma diferenciação bem definida entre aquilo que a criança faz na escola e aquilo que ela faz fora dela, a educação informal continuará a invadir os espaços formais, desvalorizando a educação escolar infantil e o papel do professor. A perspectiva anti-escolar presente nesse segmento de ensino, segundo Pasqualini (2010, p. 11), “[...] aponta para uma diluição das fronteiras entre a educação escolar infantil e outras agências socializadoras” e revela um descompromisso com as famílias da classe trabalhadora “que têm na escola um dos poucos ou talvez o único espaço de acesso ao conhecimento sistematizado”.

Com efeito, ainda que tenhamos conquistado avanços com a LDB/1996 à medida que o trabalho pedagógico com a criança de zero a cinco anos conquistou reconhecimento e adquiriu uma importância maior no sistema educacional brasileiro, acompanhados de uma expansão em relação às pesquisas científicas realizadas sobre este nível de ensino, ainda estamos aquém do modelo de educação infantil defendido pela pedagogia histórico-crítica, em especial, a respeito da educação pública oferecida aos filhos da classe trabalhadora, tendo em vista um ensino embasado em sólidos princípios teóricos e práticos que superem os modelos de educação informal que permeiam os espaços destinados à educação formal; que superem modelos assistencialistas e práticas “pedagógicas” pragmáticas que se sustentam em concepções naturalizantes e espontaneístas do desenvolvimento humano, ou ainda práticas pedagógicas, infundadas teoricamente, com ações fragmentadas e desconexas que objetivam o treino e preparo para a alfabetização por meio de exercício prontos e instrucionais (LAZARETTI, 2013). Assim sendo, entendemos que “[...] a assunção da criança como um ser de direitos demanda ainda – sobretudo no Brasil – a superação da informalidade institucionalizada” (MARTINS & MAGALHÃES, 2014, p. 29).

Instituído a partir da LDB, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) passou a vigorar em 1998. O documento foi elaborado pelo Ministério da Educação e desenvolvido como forma de unificar o trabalho educativo destinado às crianças da educação infantil, utilizado como uma referência e orientação sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 1998a; idem. 1998b; idem;1998c), sem caráter obrigatório. O material é constituído por três volumes (Introdução, Formação Pessoal e Social, e Conhecimento de Mundo) e se propõe a instrumentalizar professores na realização do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas. Embora passadas duas décadas desde que o documento entrou em vigor, ele ainda orienta muitas das práticas pedagógicas na educação infantil até os dias de hoje.

O primeiro volume introdutório aborda a concepção de criança, educação, instituição e professor desse segmento de ensino e, a partir disso, são apresentados os objetivos gerais da educação infantil. Nessa direção, as crianças são entendidas nos RCNEI como sujeitos sociais e produtoras de cultura, que constroem “[...] o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem” (BRASIL, 1998a, p. 21-22). Arce (2010) analisa o documento e afirma que, nele, a criança, “[...] está para além do mundo adulto” (idem, p. 18). O professor, por sua vez, é caracterizado como um organizador de atividades que se apoia, fundamentalmente, no conhecimento das crianças e nos “[...] conhecimentos tácitos advindos de sua prática cotidiana” (idem, p. 20), sendo o responsável por acompanhar o desenvolvimento infantil. O conhecimento, por sua vez, é “[...] fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (idem, p. 22). Segundo Arce, o conhecimento, no RCNEI:

[...] deve ser principalmente adquirido de forma prazerosa e não diretiva nas salas de Educação Infantil, sendo a brincadeira espontânea o eixo norteador do trabalho. Há uma valorização dos conhecimentos tácitos e úteis ao desenvolvimento infantil, sendo que a delimitação da funcionalidade se dá pela própria criança em seu processo de construção de conhecimentos. Consequentemente, não há transmissão de conhecimentos, cada criança tem a possibilidade de atribuir um significado particular ao mundo e à vida, reinventando, resignificando. Desta forma, propicia-se a construção e reconstrução do conhecimento por meio das interações significativas estabelecidas com o outro e com o meio. (ARCE, 2010, p. 26).

Nessa direção, o RCNEI propõe a organização do trabalho pedagógico em dois âmbitos de experiência: “Formação Pessoal e Social” no segundo volume e “Conhecimento de Mundo” no terceiro. No segundo volume, consta o eixo de trabalho que favorece, principalmente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. É no volume voltado ao “Conhecimento de Mundo” que se incluem os seis eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática. Em cada um deles são elencados objetivos específicos para as crianças de 0 a 3 anos e para crianças de 4 a 6 anos<sup>38</sup>. A partir dos objetivos, desenrolam-se os conteúdos e, em seguida, as orientações didáticas. Esses eixos de trabalho são “[...] orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento” (BRASIL, 1998a, p. 7).

---

<sup>38</sup> A idade de quatro a seis anos - e não quatro a cinco anos - pois esse documento é anterior à Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que firmou a transição do ensino fundamental de oito para nove anos e, assim sendo, a obrigatoriedade de matrícula de crianças a partir dos seis anos no ensino fundamental.

O documento foi distribuído para todo o território nacional e amplamente discutido no país por professores e especialistas da área. Conforme afirma Lazaretti (2016a), mesmo tendo sido muito criticado na época, constituiu-se numa “[...] primeira tentativa de sistematizar um trabalho pedagógico que tivesse como eixo áreas de conhecimentos e conteúdos explícitos a serem ensinados (idem, p. 167). Ao mesmo tempo, como afirma a pesquisadora, é preciso pontuar sua debilidade, visto que o papel da educação, tal como é concebido no documento, consiste na “socialização e as experiências educativas que visavam contribuir para o exercício da cidadania, nos quais valores, normas e atitudes eram conteúdos fundamentais a serem apreendidos” (idem, ibidem). Destarte, em nome do exercício da cidadania, há uma valorização de conteúdos e valores que objetivam a vivência cotidiana do aluno em detrimento de conteúdos não-cotidianos.

O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”, publicado pelo MEC em 2006, apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse segmento de ensino. O objetivo proclamado pelo documento<sup>39</sup> é o de contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos. Conforme consta no documento,

[...] as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (BRASIL, 2006, p. 8).

A criança é reconhecida como um sujeito que **é**, aqui e agora, e não um **vir a ser**. A educação infantil apresenta-se como um mundo paralelo, centrado no presente, como se o porvir não existisse ou não importasse. Afirma-se que a educação pré-escolar é, tradicionalmente, entendida como preparação às etapas subsequentes de escolarização.

---

<sup>39</sup> Saviani (1997) faz uma distinção entre objetivos proclamados e objetivo reais, evidenciando que os primeiros tendem a mascarar os objetivos reais. Os documentos oficiais refletem as lutas políticas usando largamente do recurso de proclamar belos objetivos no plano das intenções genéricas (vagas), mas revelando, a quem olhe de forma atenta e crítica, seus reais objetivos nas regras de implementação das coisas. Por isso, optamos por explicitar que esse é o objetivo proclamado pelo documento.

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de “educação escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental”. (idem, p. 9).

Percebe-se que o termo “modelo escolar” ganhou sentido totalmente pejorativo, como se fosse sinônimo de passividade e anulação das particularidades da infância. O documento apresenta também recomendações para as políticas nacionais da educação infantil e na primeira prevê que “[...] a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais ” (BRASIL, 2006b, p. 27).

Após quase duas décadas dos RCNEI, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que definem orientações para a organização de propostas pedagógicas, que por sua vez, devem ter como propósito:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Para tanto, o documento prevê a necessidade de organização dos espaços, do tempo e materiais de modo a assegurar a unidade entre o cuidar e o educar, a participação e escuta das famílias, a relação com a comunidade, interações entre as crianças e o movimento pelos diferentes espaços da unidade escolar etc. Lazaretti (2016b, p. 167) afirma que as novas diretrizes “[...] vêm em resposta às demandas atuais com novos temas que ingressam na escola, tais como: multiculturalismo, gênero, raça, diferenças, relativismo, improviso, transitoriedade, bem ao clima pós-moderno”.

Castro (2017), ao analisar a concepção de criança presente nas DCNEI e no parecer CNE/CEB nº 20 de 2009 que aprova as diretrizes, afirma que a concepção de criança é expressa “[...] como sujeito histórico, que se constitui mediante as experiências vivenciadas por meio da brincadeira com seus pares”. Lembremos que Martins (2016b), ao se referir ao modelo de educação informal, afirma que esse modelo se dirige pelos dados experienciais da criança na relação com seus pares e os adultos. Nessa direção, de acordo com Castro (2017),

nas DCNEI enfatiza-se a experiência da criança como meio para promover seu desenvolvimento. Há ainda uma preocupação em superar a função assistencialista e a preparação ao ensino fundamental, não havendo nas DCNEI a caracterização da educação infantil como um período da escolarização. É nesse sentido, que para Castro (idem), a educação é entendida “[...] como um processo que se desenrola cotidianamente, sendo as crianças produtores de significados do mundo” (idem, p. 53). À vista disso, o conhecimento resulta da construção individual das crianças por meio de suas experiências. Tanto no parecer quando nas DCNEI:

[...] não há espaço para a transmissão de conhecimentos, uma vez que o conhecimento não se constitui como uma verdade, mas como verdades, como uma rede de significações em que vários significados são atribuídos a um mesmo acontecimento. As interações e brincadeiras constituem-se como eixos norteadores do trabalho pedagógico, havendo assim uma valorização dos conhecimentos do cotidiano em detrimento dos conhecimentos teóricos. Se não há transmissão dos conhecimentos, estes configuram-se como significados individuais que cada criança poderá atribuir a um dado fato. Em consonância, o ato de planejar o trabalho pedagógico toma uma nova dimensão, em que se perde de vista o diretivismo do trabalho docente e ganham força as atividades que atendem os interesses e desejos da criança. Segundo essa perspectiva, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (CASTRO, 2017, p. 53).

Vale dizer que os RCNEI e DCNEI, que são os principais norteadores das propostas pedagógicas oficiais destinadas às crianças de 0 a 5 anos, no que se refere à finalidade da educação, são similares, pois o segundo documento não apresenta alterações substantivas em comparação com o primeiro. Segundo Lazaretti (2016b), a diferença entre as duas propostas reside em os RCNEI trazia os conteúdos divididos entre as diferentes áreas do conhecimento, com a crítica de aproximação da educação infantil à estrutura e antecipação do ensino fundamental, ao passo que “[...] as DCNEI não mais apresentam conteúdos, objetivos específicos, mas defendem que as experiências e vivências no cotidiano da educação infantil contemplem dois eixos fundamentais: interações e brincadeiras” (idem, p. 167).

Sobre a linguagem oral, as DCNEI preveem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, bem como proporcionar “[...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

Seguindo o proposto pelas DCNEI, há o documento elaborado pelo Ministério da Educação “Brinquedos e Brincadeiras de Creche – Manual de Orientação Pedagógica”



(BRASIL, 2012) que firma como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e tem a finalidade de “orientar a seleção, a organização e o uso de brinquedos e brincadeiras nas creches” (idem, p. 10). O documento afirma que embora a pré-escola também seja discutida, o foco é a educação das crianças nas creches devido à sua histórica exclusão do sistema público de ensino.

A introdução do referido documento nas creches exige como condição o consentimento do brincar como um direito da criança e a compreensão de sua importância no desenvolvimento infantil, a organização e o planejamento do espaço para as interações e brincadeiras e, aponta como uma dessas condições “[...] o desenvolvimento da dimensão brincalhona da professora” (BRASIL, 2012, p. 10). Parece-nos que a professora gostar de brincar ou ser “brincalhona” é condição primordial em detrimento da formação profissional ou do conhecimento científico sobre o brincar.

Em consonância com os demais documentos, a importância da brincadeira “[...] reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança” (idem, p. 11). Afirma-se também que a qualidade do brincar não depende exclusivamente da criança, mas de um ambiente, tempo e materiais organizados para isso, da relação que estabelece com as outras pessoas, da liberdade no agir, assim como da mediação do adulto e das outras crianças<sup>40</sup>.

O documento elenca um grande número de recursos e procedimentos possíveis de serem trabalhados com as crianças, mas não discrimina, nem adjetiva os conteúdos veiculados por eles. No item dedicado às "narrativas e gêneros textuais, orais e escritos" (idem, p. 25) afirma que as crianças se apropriam de experiências de narrativas pela linguagem oral, escrita e visual. Segundo o documento, as crianças podem apreciar diferentes linguagens e interagir com elas. Sobre a linguagem oral (ou falada, como consta no documento), podem apreciar e interagir ao “[...] praticar a conversação, ouvir músicas, cantar e ouvir histórias, brincar com jogos de regras, com jogos imitativos, ver e comentar programas de TV, vídeos e filmes”. (idem, ibidem). Além da linguagem falada, cita a linguagem escrita, visual, a combinação das linguagens visual-escrita-falada e mediações críticas; citando recursos e formas de se trabalhar cada uma dessas linguagens.

Em consonância com o destaque atribuído às experiências infantis no cotidiano escolar nas DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da

---

40 Por ora, é preciso esclarecer ao leitor que consideramos essencial a relação das crianças entre si. Entretanto, é preciso adjetivar e diferenciar a relação da criança com outra criança e a relação da criança com o professor, visto que, necessariamente, devem estar em níveis qualitativamente distintos. Se temos como finalidade o máximo desenvolvimento psíquico, não podemos nivelar e equalizar a colaboração entre adulto-criança e criança-criança. Aprofundaremos essa questão ao tratar do conceito de área de desenvolvimento iminente.

Educação, Mendonça Filho, no dia 20 de dezembro de 2017. Trata-se de um documento de caráter normativo, que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver desde a creche até o ensino médio. A base norteará a construção dos currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares de nosso país, a formação de professores, materiais didáticos e avaliação. Segundo Marsiglia et al (2016, p. 108), o documento:

[...] foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

Fundamentando-se nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas da educação infantil, definidos pela DCNEI como interações e brincadeiras, a BNCC prevê que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A organização curricular da Educação Infantil não se organiza por áreas do conhecimento, mas por “campos de experiência”, nomeados da seguinte forma: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A simples leitura dos títulos dados a esses “campos de experiência” indica, de forma bastante nítida, um distanciamento acentuado em relação às produções sistematizadas nas ciências e nas artes. Seria necessária uma análise mais detalhada da terminologia empregada nesses títulos, mas tal análise assumiria dimensões que extrapolariam os limites e os objetivos deste capítulo.

Segundo a BNCC, os campos de experiência foram um “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p.38). A definição e denominação dos campos de experiências também se fundamentou nas DCNEI em relação aos conhecimentos essenciais a serem propiciados às crianças, associados às suas experiências. Nas DCNEI, o currículo é definido como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem

parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12), tendo em vista a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Ademais, segundo as DCNEI, as práticas pedagógicas na educação infantil devem, a partir das interações e brincadeiras, garantir as diferentes experiências elencadas no documento (idem, p. 25-27), sendo que as instituições escolares, de acordo com suas particularidades, devem estabelecer modos de integração dessas experiências na elaboração da proposta curricular.

Nessa direção, a partir desses campos de experiência, são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Não pretendemos realizar uma análise documental dos fundamentos pedagógicos da BNCC. Cabe pontuar que em análise realizada por Marsiglia et al. (2017), evidencia-se que o documento atende aos interesses da classe empresarial e apresenta-se como mais uma expressão do esvaziamento da educação escolar pública brasileira daquilo que deveria ser sua função precípua: transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados pela prática social. Como afirmam os autores, “[...] se a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a” (idem, p. 108).

Os pesquisadores mostram-nos ainda que na segunda versão finalizada da BNCC na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC” fica evidente “[...] a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 109). Constatamos que isso permanece na versão homologada.

É importante mencionar que até a segunda versão do documento, o campo de experiência cuja nomenclatura era “Escuta, fala, pensamento e imaginação” passou a denominar-se, na terceira versão (encaminhada pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, em abril de 2017) como “Oralidade e escrita”. Essa mudança ocasionou muita inquietação e polêmica entre especialistas da área. Em decorrência disso, na versão homologada, em dezembro do mesmo ano, o campo de experiência voltou a denominar-se como “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Não analisaremos, aqui, todos os motivos que levaram as referidas mudanças, ou melhor, a desistência em deixar o campo como “Oralidade e escrita”. Mas não podemos deixar de apontar algumas questões.

Em matéria publicada pela Revista Nova Escola<sup>41</sup>, sobre a mudança da segunda para a terceira versão, ou seja, antes da homologação, Mônica Baptista, consultora sobre o tema da oralidade e da escrita nas duas primeiras versões da Base de Educação Infantil e coordenadora do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), afirma que houve um conflito pedagógico entre as equipes das segunda e da terceira versões, com processos antagônicos entre as duas. Para além de uma mudança apenas no título, a consultora afirma que houve uma mudança de concepção.

Ademais, conforme entrevista<sup>42</sup> realizada com Maria Thereza Marcilio, especialista em Educação e presidente da Avante – Educação e Mobilização Social<sup>43</sup>, que participou de diversos encontros voltados às discussões sobre as três versões do documento, em uma das audiências públicas sobre a BNCC, em Recife no final de julho, a Avante sugeriu a manutenção do título “escuta, fala, linguagem e pensamento”, argumentando que a mudança para “oralidade e escrita” provoca um maior foco na escolarização. Conforme a especialista:

A necessidade de foco na oralidade e escrita, porque a Educação Infantil tem que ajudar no processo de alfabetização, foi um dos argumentos para a mudança do título do quarto campo, como se na segunda versão não houvesse esse foco. Tinha, só que com outra proposta. O primeiro título: “escuta, fala, linguagem, pensamento e imaginação”, está mais relacionado à expressividade da criança e considera que, primeiro, a criança é escutada, para então aprender a escutar, pressupondo que essa escuta é alimentadora das múltiplas linguagens, entre elas a linguagem escrita.

O que nós sugerimos na audiência pública é que se mantenha o primeiro título, ou que seja acrescentado a ele, “oralidade e escrita”, ficando: “escuta, fala, linguagem, pensamento, imaginação, oralidade e escrita”. Denominar este campo de oralidade e escrita, apenas, reduz a abrangência de entendimento de que a criança se expressa de mil outras maneiras e reforça a conotação de escolarização. O texto, em si, não foi muito mexido, mas só de você mudar o título, para um segmento que recém começou a compreender que a criança aprende brincando, que a criança deve ser o centro, que a criança se expressa por múltiplas linguagens, e dar essa ênfase para a oralidade e escrita, provoca um retrocesso, referendando práticas com as quais estávamos rompendo. Pra quem já achava que devia fazer isso, vai ser muito bom.

Percebe-se que há uma demasiada preocupação em, ao ter como nomenclatura “oralidade e escrita”, conceber a educação infantil como escola, o que comumente tem se proclamado

---

<sup>41</sup> Fonte: <<https://novaescola.org.br/conteudo/5365/entenda-por-que-ha-tanta-polemica-na-base-de-educacao-infantil>>.

<sup>42</sup> Fonte: <<http://www.avante.org.br/bncc-uma-jornada-democratica-por-uma-educacao-de-qualidade/>>.

<sup>43</sup> A Avante – Educação e Mobilização Social é uma organização não governamental (ONG) criada em 1991, possui sede em Salvador, BA, mas sua atuação estende-se por todo o Brasil. [www.avante.org.br](http://www.avante.org.br)

como “escolarização” desse segmento de ensino. Conforme afirmam Pasqualini e Martins (2008), o caráter escolar das instituições de educação infantil vem sendo objeto de debate entre os pesquisadores da área. Segundo as autoras:

Expressões como **modelo escolar, viés escolar, escolarização precoce, antecipação da escolarização, leitura escolar** da educação infantil, **práticas escolarizantes**, entre outras, têm aparecido com frequência na literatura da área nos últimos anos. Nesse contexto, toda e qualquer referência à escola ou à adoção de um modelo escolar na educação de crianças pequenas aparece com forte acento pejorativo. O mesmo sentido pejorativo estende-se a conceitos ou expressões relacionados ao assim chamado modelo escolar, tais como ensino, aluno, professor, aula, conteúdo, currículo, entre outros. Trata-se, como procuraremos demonstrar, do fortalecimento de uma perspectiva **anti-escolar** na EI [educação infantil]. (idem, p. 80. grifo das autoras)

Fica evidente que, na busca pela identidade e especificidade da educação infantil, as concepções hegemônicas acabam por afastar a educação infantil do ensino fundamental como se não houvesse uma continuidade entre esses dois níveis de ensino. Além disso, a identidade da educação escolar se dá pela descaracterização daquilo que lhe define como escola: a transmissão dos saberes clássicos sistematizados, tal como é proposto pela pedagogia histórico-crítica.

Sobre o primeiro aspecto [o afastamento do ensino fundamental], Carvalho & Marsiglia (2017, p. 51), afirmam que o mesmo conteúdo pode estar presente desde a educação infantil até o ensino superior, mudando “[...] as formas de transmiti-lo (metodologia, materiais, aprofundamento do tema etc.), tendo em vista as especificidades do desenvolvimento psíquico do destinatário”. Assim sendo, por exemplo, a linguagem em seus aspectos gramaticais, que deve ser conteúdo de ensino desde a educação infantil, pode aparecer como objeto de estudo de uma pesquisa em nível de doutorado. Contudo, o grau de complexidade do conteúdo e seus meios de transmissão são condicionados pelo destinatário do processo educativo.

Pasqualini (2016a), referindo-se ao desenvolvimento de conceitos, afirma que o fato da criança, na educação infantil, operar com noções e não ainda com conceitos propriamente ditos, não significa que o trabalho pedagógico deve se centrar exclusivamente em conceitos cotidianos e espontâneos, adiando o trabalho com o conhecimento científico para a idade escolar. Segundo a autora, é preciso inserir no trabalho pedagógico na educação infantil o conhecimento científico, enriquecendo as vivências cotidianas e “possibilitando assim a formação de conceitos prático-espontâneos ricos em conteúdo, mesmo porque as noções formadas na educação infantil atuarão como mediadores na apropriação dos conceitos

científicos” (idem, p. 86) na continuidade do processo de ensino e aprendizagem. É nesse sentido que há um desenvolvimento em espiral, ou seja:

[...] aparentemente voltamos a trabalhar com a criança um mesmo conteúdo, mas já não se trata mais do mesmo conteúdo, pois o significado se enriquece e se complexifica, apoiando-se em novos mecanismos de generalização. Essa espiral avança na direção da formação do conceito. (idem, p.87).<sup>44</sup>

Ademais, sobre a identidade da educação infantil, de acordo com Pasqualini & Martins (2008, p. 95), “[...] buscar a especificidade do trabalho pedagógico junto à criança pequena implica a proposição de objetivos educacionais e procedimentos de ensino específicos ou próprios a esse segmento”. Portanto, para a pedagogia histórico-crítica, a identidade e especificidade desse segmento é encontrada na tríade conteúdo-forma-destinatário, que trouxemos na introdução da tese. Com efeito, defendemos a educação infantil como instituição de socialização do conhecimento, desde os primeiros anos de vida.

Voltando nosso olhar à BNCC, após ser homologado, o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, foi definido da seguinte forma:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas

---

<sup>44</sup> Como abordaremos no segundo capítulo, Vigotski (2009) entende que quando a criança aprende uma palavra, o significado não está terminado, mas apenas começando.

corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p. 40).

Não há no documento, uma relação entre as contribuições de um desenvolvimento mais consciente da criança com a linguagem oral para o desenvolvimento da linguagem escrita, até mesmo porque compreende-se que é no contato com a escrita que as crianças constroem suas hipóteses sobre ela. Nessa direção, a partir da definição desse campo de experiência para as crianças da pré-escola, ou nos termos do documento, para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), são definidos nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;  
 Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.  
 Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.  
 Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.  
 Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.  
 Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa;  
 Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e de leitura;  
 Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)  
 Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. (BRASIL, 2017, p.45-46)

Nos objetivos, destacam-se a expressão da linguagem oral e escrita, enfatizando e deixando claro que se trata da escrita espontânea; a invenção de brincadeiras criando rimas e aliterações; o reconto, mas enfatizando a definição, pela criança, do contexto, personagens e estrutura da história; a produção das próprias histórias; o levantamento de hipóteses sobre a escrita. Vale adiantar ao leitor que, no terceiro capítulo, abordaremos rimas e aliterações como conteúdos de ensino na educação infantil, não obstante, não identificamos no documento a intencionalidade em se assumir a linguagem oral como objeto de atenção da criança e sua

manipulação, tendo como objetivo apenas a invenção da criança. Somente nas crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) aparece o verbo identificar da seguinte forma: “Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos” (idem, p. 45). Ademais, outros campos de experiência, por exemplo, “Traços, sons, cores e formas”, no que se refere ao desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, privilegia-se a expressão livre. Essas são ações pedagógicas essenciais na idade pré-escolar, mas como veremos no segundo capítulo, a construção segundo suas próprias ideias é o ponto de chegada do processo educativo e, para que se concretize, é preciso inicialmente experiências ricas organizadas pelo professor, nas quais o modelo se faz crucial.

Segundo Lazaretti (2013), os diferentes documentos e propostas oficiais no âmbito da educação infantil, ao lado das concepções da Pedagogia da Infância e Sociologia da Infância, se acerbam na defesa da ideia:

[...] de que a seleção e a organização dos conteúdos devem partir das manifestações e experiências infantis, enfatizando as interações entre pares, valorizando aquilo que a criança é capaz de aprender sozinha, tendo como referência a sua própria cultura, suas vivências lúdicas expressadas em atividades livres, espontâneas e de recreação. Essas proposições são fortemente influenciadas por uma visão relativista de currículo e, com isso, o conhecimento é baseado na experiência sociocultural dos alunos, havendo uma secundarização dos conteúdos. (idem, p. 115-116).

Esses apontamentos da autora são anteriores à formulação da BNCC. Entretanto, no referido documento persiste a organização de conteúdos e a visão de currículo conforme explicitado pela autora. O documento afirma que a concepção de criança, que fundamenta a BNCC:

[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p. 36, grifo do original).

Embora afirme a necessidade da intencionalidade educativa, o processo pedagógico é centrado na criança como construtora de seu próprio conhecimento e o trabalho do professor é organizar e propor experiências para que as crianças se expressem. Segundo Arce (2004), o discurso predominante no âmbito da educação infantil e que fundamenta a construção de uma



pedagogia da infância é filiado ao construtivismo e ao pós-modernismo. São discursos que pretendem desassociar a educação infantil da educação escolar e retirar do professor a figura de alguém que transmite conhecimentos, desvinculando da educação infantil o ato de ensinar, que corroboram na construção de um ideário para uma “pedagogia antiescolar”. Esta pedagogia, de acordo com a autora, “[...] faz do adulto um escravo da infância transformada em fetiche dos educadores” (idem, p. 160). Os educadores, embasando-se nessa concepção de infância e educação, “[...] estão fetichizando a infância como natural e espontaneamente detentora de sabedoria e dos germes da bondade, sinceridade e solidariedade humana” (idem, p. 161).

Conforme Duarte (2004), o lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2004), originalmente elaborado no âmbito do movimento escolanovista, reaparece nas concepções pedagógicas hegemônicas na atualidade, em especial, no construtivismo, que se fundamenta na epistemologia genética do biólogo suíço Jean Piaget. Cabe ressaltar, porém, que o “aprender a aprender” não é uma característica particular do construtivismo (DUARTE, 2010a), mas se incorporam também a esse grupo ideológico presente no debate educacional outras correntes pedagógicas, como por exemplo, a pedagogia das competências, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia empreendedora e a pedagogia multiculturalista (idem). Com efeito, não se trata, de um grupo homogêneo, mas são concepções pedagógicas diferentes que partilham de uma mesma ideia: o ensino direto e intencional se contrapõe à aprendizagem.

Como afirma Duarte (2010a), as “pedagogias do aprender a aprender” possuem uma atitude negativa sobre a escola, seus métodos, conteúdos clássicos e práticas, não aparecem apenas no final do século XX e início do século atual, mas remontam ao movimento escolanovista do início do século passado e, ainda no século XIX, existiram experiências educacionais precursoras do escolanovismo, como os trabalhos de Froebel e Pestalozzi, que dedicaram-se a colocar em prática as ideias educacionais rousseauianas. Segundo Arce (2002, p. 8):

Na Suíça, Pestalozzi, seguidor das idéias de Rousseau, e na Alemanha, Froebel, foram aqueles que efetivamente procuraram desenvolver experiências educativas centradas na criança, o que autoriza adotá-los como marco de referência para o nascimento tanto do escolanovismo como da educação infantil, no final do século XVIII e primeira metade do século XIX.

Segundo a pesquisadora, Froebel e Pestalozzi “[...] influenciaram toda a educação e inauguraram um ideário que mais tarde viria ser fervorosamente defendido pelos seus sucessores pertencentes ao movimento escolanovista” (idem, p. 9). Inseridas neste “neoescolanovismo”, as “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001), embora apresentem especificidades, têm em comum a contraposição radical à escola tradicional.

Duarte (2004) sintetizou o lema “aprender a aprender” em quatro princípios valorativos. Ao mesmo tempo que os princípios valoram positivamente certos aspectos, atribuem valores negativos a outros. O primeiro princípio seria o de que a aprendizagem que o aluno realiza sozinho é mais importante do que a aprendizagem que se efetiva por meio do ensino. Há, portanto, uma valorização do conhecimento que o aluno constrói por si mesmo e, conseqüentemente, uma desvalorização do ato de ensinar.

Em consonância com esse primeiro princípio, o segundo refere-se ao método de aprendizagem. Destarte, é mais eficiente o aluno formar a competência de buscar conhecimento do que o conteúdo do qual se apropria. O processo de busca por conhecimentos é mais importante do que seu produto. Portanto, devido às constantes e aceleradas mudanças da sociedade contemporânea, o conhecimento rapidamente torna-se defasado. Esse segundo princípio traduz uma separação entre processo e produto, com a conseqüente desvalorização do segundo. O importante passa a ser o processo de construção do conhecimento, o método de investigação, em detrimento do esforço por dominar os conhecimentos que já foram construídos.

No terceiro princípio valorativo reside a ideia de que todo trabalho pedagógico deve ser dirigido pelos interesses e necessidades que emergem espontaneamente da prática cotidiana dos alunos. Dessa forma, os objetivos não seriam definidos pela educação escolar, mas construídos a partir dos interesses dos educandos. Caso contrário, a aprendizagem não é significativa. Há, portanto, uma valorização dos interesses imediatos e cotidianos dos alunos e, por conseguinte, a desvalorização do professor como aquele que dirige o processo educativo.

Por fim, o quarto princípio é formar indivíduos com capacidade adaptativa. Percebe-se que os três princípios anteriores coadunam com esse último, pois à medida que a sociedade contemporânea se transforma rapidamente, faz-se necessário que os sujeitos sejam capazes de se adaptar às mudanças velozes e imprevisíveis. A adaptação torna-se a palavra chave da educação, que não visa formar indivíduos transformadores, mas preparados para acompanhar as mutações (imprevisíveis e incontrolláveis) da sociedade.

Ligia Klein analisou na década de 1990 o papel do professor, comparando a carreira docente com a extinção de outras profissões, como a de alfaiate (KLEIN, 1995). Como afirma a autora, “[...] um segmento significativo do professorado está francamente empenhado em matar-se, enquanto categoria profissional, posto que se esforça por matar a escola” (idem, p.21). Para exemplificar suas ideias, Klein analisa cinco princípios presentes no debate educacional que muitos educadores e pesquisadores da área defendem. Tais princípios decretam o fim da escola à medida que esvaziam a escola de conhecimento e desvalorizam o papel do professor, são eles: 1. O ensino deve ser centrado no cotidiano da criança, ou seja, é preciso trazer o cotidiano para dentro da sala de aula; 2. A escola deve deixar de ser artificial e o conteúdo deve dizer respeito à realidade na qual a criança está efetivamente inserida; 3. O ensino deve partir do “concreto”; 4. A criança aprende pela sua própria atividade, por isso o professor não deve dar respostas prontas; 5. A escola deve respeitar a espontaneidade, o ritmo natural e a criatividade da criança.

Alertamos que, embora o texto seja datado de 1995, passados mais de vinte anos, ainda hoje tais ideias permeiam o discurso pedagógico. Na contramão desses princípios, Klein explica que aquilo que o aluno precisa aprender pode estar no seu cotidiano, mas está presente de uma forma não imediatamente compreensível. Como exemplo, a autora cita a escrita. A criança, de fato, tem contato com a linguagem escrita em seu cotidiano, porém a observação do uso cotidiano da escrita não é suficiente para que se aproprie dela. É indispensável o trabalho educativo sistematizado. Portanto, o papel da educação escolar consiste em “[...] trabalhar com algo que não está no cotidiano da criança” (idem, p. 22), ampliando as possibilidades e evidenciando aquilo que não é perceptível de forma imediata e cotidiana.

Para ampliar os horizontes, a educação escolar transmite “[...] conhecimentos que não são acessíveis cotidianamente e, para tanto, precisa, necessariamente, lançar mão de artifícios para tornar esses conhecimentos presentes e compreensíveis” (idem, p.23). A autora explica que a escola tem como recurso procedimentos artificiais que são fundamentais à aprendizagem e não correspondem ao cotidiano das crianças. Segundo Klein (idem, p.24) “[...] o conhecimento não está nas coisas e nem nasce espontaneamente na cabeça do aluno. O conhecimento existe apenas nos homens e nas suas relações”. Portanto, a simples interação com o meio pela atividade própria da criança não garante a aprendizagem, pois o conhecimento “[...] não é algo que se ‘descubra’ por um golpe incomum de genialidade” (idem, ibidem), mas pode ser apropriado por meio do ensino.

Um exemplo de como a cotidianidade invade o espaço escolar é o famoso “tia” para referir-se à professora. Atualmente, as pedagogias hegemônicas incorporadas aos documentos oficiais, felizmente, não endossam essa imagem cotidiana da professora de educação infantil como decorrência de um dom natural da mulher, mas o senso comum existente no cotidiano da sociedade e das instituições de educação infantil ainda reproduzem essa imagem.

A denominação “tia” ganha espaço especial na educação infantil e não nos demais níveis de ensino. A pesquisadora Arce (1997; 2001) elaborou um estudo cujo principal objeto é a profissional que atua na educação infantil no Brasil e a imagem ideal dessa profissional do “[...] mito da mulher como educadora nata” (ARCE, 2001, p. 168). Com as análises realizadas, chega-se à conclusão de que há, nesse segmento de ensino, uma hegemônica imagem do profissional como sendo necessariamente mulher e “naturalmente” carinhosa, paciente, passiva, guiada pelo coração e instinto maternal. Adjetivações e uma imagem marcada pela disseminação da figura mistificada deste profissional e determinada pelo gênero, ganham destaque em detrimento da formação profissional, resultando na “[...] não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação com o trabalho doméstico, o privado, e a deficiência na formação” (ARCE, 2002, p. 2). A autora mostra como essa imagem existe desde os clássicos da educação infantil (Froebel e Montessori) até em documentos oficiais produzidos pelo MEC e pelo MOBREAL desde o final da década de 70 até o final do ano de 1995 (ARCE, 2001).

Arce, realizou estudos sobre a história da criança e o papel da mulher do século XV ao XVIII, que evidenciam imagens idealizadas do ser criança e ser mulher. Há, nas palavras da autora, na imagem desse profissional o mito da mulher-mãe, a imagem da mulher vinculada aos cuidados com o lar e educadora por natureza, o que seria imprescindível, principalmente, nos primeiros anos de vida. O termo “tia”, portanto, carrega um significado histórico. Como explica Arce, no termo “tia” está sintetizada a fusão entre o ser mãe e ser professora. Tal como uma extensão do lar, um membro da família, que ameniza a separação da criança com a mãe, oferecendo-lhe todos os cuidados necessários e exercendo um papel secundário.

Não é difícil perceber que há ainda hoje uma predominância quase absoluta do sexo feminino no magistério nesse nível de ensino, principalmente, nas creches e pré-escolas, que ecoa no senso comum com a ideia de que para ser professora de educação infantil “basta ser mãe ou gostar e ter jeitinho com crianças!”, além de ser decorrente de fatores econômicos (baixos salários), o que tem ênfase ainda maior se referirmos à educação destinada às crianças de zero a três anos. Embora, paulatinamente, esse termo venha sendo superado, a

naturalização da educação infantil e a professora como “tia” ainda ressoa até hoje no senso comum. E muito há o que ser superado, ainda mais quando um documento oficial (BRASIL, 2012, p. 10) traz o adjetivo “brincalhona” como uma importante característica da personalidade da professora.

Com efeito, percebe-se que as “pedagogias do aprender a aprender” afirmam a necessidade de aproximação da escola ao cotidiano dos alunos, o que por sua vez, tem conduzido ao esvaziamento da educação escolar e afastamento cada vez maior dos alunos do máximo desenvolvimento. Poderíamos afirmar que as pedagogias hegemônicas no campo da educação infantil são o “canto da sereia”. Afinal, quem não quer crianças felizes, ativas e criativas? As políticas públicas e as pesquisas hegemônicas na área da educação infantil levam ao entendimento de que se opor a ideia da organização do processo de ensino e aprendizagem a partir das manifestações espontâneas e experiências infantis é sinônimo de desvalorização da infância ou, ainda, uma tortura aos pequenos. Significaria, por assim dizer, “escolarizar” a educação infantil. Afinal, a criança aprende brincando!

Concordamos que a criança aprende por meio das brincadeiras. Mas, ao mesmo tempo, entendemos que não é qualquer brincadeira que é promotora de desenvolvimento. Quando defendemos que o professor deve ensinar, não estamos em momento algum desconsiderando que a criança é sujeito da aprendizagem. E, além disso, defendemos que a educação infantil é escola e, portanto, o termo “escolarizar” não faria sentido em si mesmo. Aquilo que, aparentemente, é uma valorização da criança e da infância, tem se constituído como um recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e da função do professor nesse segmento de ensino.

Seriam o cotidiano e o não cotidiano opostos inconciliáveis à medida que temos a intenção de superar o cotidiano na prática pedagógica? Entendemos que não. Cotidiano e não cotidiano, no âmbito escolar, são dois polos de uma unidade dialética, isto é, constituem-se e determinam-se mutuamente. É preciso, pois, superar o movimento pendular, como se: ou valoriza-se o cotidiano ou deprecia-o e valoriza-se conhecimento científico; ou o professor dirige o processo educativo ou a criança é a protagonista; ou valoriza-se o conhecimento científico transmitido pelo professor ou as experiências infantis advindas da própria criança. Entendemos que, a educação escolar, deve envolver contradição e movimento constantes, de modo que a relação entre o não-cotidiano e o cotidiano vivenciado pela criança, promovam o desenvolvimento e a criança estabeleça uma relação mais consciente com seu próprio cotidiano.

Dangió (2017) analisou o movimento pendular entre os pressupostos teóricos das pedagogias tradicional e nova e, diante disso, afirma a partir das ideias de Saviani (2000) que, no “[...] movimento da curvatura da vara [...] não basta apenas envergá-la para os lados extremos, é fundamental acompanhar seu movimento pendular, assumindo um ponto de equilíbrio” (DANGIÓ, 2017, p. 91). A autora afirma que a escola, até os dias atuais, é marcada pelo movimento pendular entre o "velho" e o "novo" e coloca a necessidade de “reinventar dialeticamente esse movimento”. (idem, p. 182).

A busca por esse ponto de equilíbrio também se faz essencial na educação infantil. Duarte (2007) afirma que é papel da educação escolar realizar, na formação dos indivíduos, a mediação entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social. Segundo o autor, o trabalho educativo que prima por efetivar as máximas possibilidades dessa formação não tem como objetivo satisfazer as necessidades cotidianas, mas sim criar, nos alunos, necessidades superiores, que por sua vez, não surgem a partir do nada ou espontaneamente, mas sim pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivação para-si (DUARTE, 2007).

Não significa, como mostra-nos Duarte (idem), anular o cotidiano do aluno e suas influências sobre a educação escolar, visto que isso por si só é impossível, mas sim possibilitar que o aluno se relacione de forma mais consciente e qualitativamente superior com o próprio cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos não-cotidianos. Na educação infantil, o cotidiano é a chave para a entrada ao não-cotidiano. Deve existir, pois, o processo dialético de superação por incorporação do cotidiano. Nesse sentido, existem nas atividades cotidianas os gérmenes do não-cotidiano, mas para que a superação do primeiro em direção ao segundo, de fato, aconteça, é necessário que as objetivações para-si orientem o processo educativo. Como afirma Duarte (2007, p. 57-58):

Nenhum educador é neutro em relação à prática social do educando. Mesmo quando ele se propõe a não interferir quanto às direções dessa prática social, ele já está assumindo uma posição, a de deixar que a prática social do educando tome espontaneamente seu rumo. Isso significa aceitar como positiva essa espontaneidade, aceitar como um dado inquestionável a validade dos rumos espontaneamente tomados pela prática social dos indivíduos numa sociedade como a nossa. Deixar que a prática social do educando espontaneamente tome seus próprios rumos não significa cruzar os braços perante a alienação da cotidianidade? Por essa razão é que entendemos que cabe ao educador assumir sim uma posição consciente quanto aos rumos da prática social do educando, para os quais o trabalho educativo pretende estar contribuindo.

Portanto, a referência para o trabalho educativo são as objetivações não-cotidianas da prática social. Ainda precisamos enfrentar, na educação infantil, a predominância dos conhecimentos cotidianos e de senso comum em detrimento de outros cientificamente validados pela prática social. A escola não é o lugar da cotidianidade e, diante disso, defendemos que a educação infantil tem o que ensinar! Essa análise de Duarte (2007) sobre a educação escolar como mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano, tem como uma de suas raízes a definição de Saviani do trabalho educativo como mediação entre a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada. Como afirma Martins (2013a, p. 285), “[...] se, do ponto de partida os domínios cotidianos são relevantes, devem resultar superados no ponto de chegada”.

Ter como foco a língua portuguesa e seus respectivos conteúdos e objetivos de ensino na educação infantil não significa a sugestão de que se deva trabalhar, nesse segmento de ensino, com a mesma estrutura do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, o professor de educação infantil deve ter o conhecimento de que o ensino da língua portuguesa, assim como de outras áreas do conhecimento, tem conexão com o trabalho realizado nas etapas posteriores de escolarização.

Hai (2016, p. 96) assevera que “[...] é possível sim falarmos em conteúdos no âmbito da educação dos menores de 05 anos”, desde que sejam respeitadas as particularidades da faixa etária a qual se destina o trabalho pedagógico. Segundo a autora, “o respeito às características da faixa etária atendida não poderia ser relegado a segundo plano, pois se acabaria por gerar resultados inversos do desejado nas salas de aula” (idem, *ibidem*). O não entendimento do que seja, na essência, a pedagogia histórico-crítica, não raras vezes, acarreta a conclusão da impossibilidade de se ter uma prática pedagógica na educação infantil pautada nessa concepção pedagógica.

A pedagogia histórico-crítica defende a educação escolar e, aqui destacamos a educação infantil como parte integrante desse processo, como o espaço do não-cotidiano. Assim sendo, é o lugar em que a criança pode e deve ampliar seu conhecimento sobre a realidade para além dos limites de sua experiência singular e cotidiana. É preciso somar esforços de modo a consolidar a educação infantil como espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Conforme afirma Pasqualini (2016a), as mediações teóricas podem garantir segurança ao professor no desenvolvimento de seu trabalho, pois:

[...] a teoria nos equipa com princípios gerais abstratos que, embora não tenham correspondência linear imediata com situações singulares do cotidiano, nos permitem decifrar os fatos, analisar as situações, compreendê-las de modo qualitativamente superior e, assim, traçar encaminhamentos mais efetivos e conscientes. (idem, p.33).

Entendemos que as mediações teóricas que o professor possui sobre o desenvolvimento da linguagem exercerão influência em sua prática pedagógica. Portanto, o professor deve, necessariamente, ter o conhecimento científico do funcionamento psíquico da criança na idade pré-escolar, além de dominar os conteúdos e melhores formas para se ensinar de acordo com a faixa etária a qual se destina o processo de ensino. Assim, tendo em vista a compreensão do destinatário, traremos no próximo capítulo, o desenvolvimento psíquico da criança de 0 a 5 anos e, mais especificamente, o desenvolvimento da linguagem em cada período do desenvolvimento.



## **2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Neste capítulo, colocamos em destaque o desenvolvimento da linguagem à luz da psicologia histórico-cultural. Temos como objetivo principal fundamentar a compreensão do desenvolvimento da relação consciente da criança com a linguagem oral na educação infantil. Assim sendo, visamos responder as seguintes questões: O que é linguagem? Como ocorre o processo de incorporação, pela criança de 0 a 5 anos, desse sistema de signos às suas atividades socioculturais?

É preciso responder a essas perguntas para, nos capítulos subsequentes, pensarmos sobre o como formar uma relação mais consciente com essa objetivação do gênero humano na educação infantil na busca de contribuições para trabalho pedagógico com a língua materna nesse segmento de ensino. Como afirmamos de forma breve na introdução, uma das questões cruciais para este trabalho é a ideia de que o desenvolvimento da linguagem não se limita ao ato de aprender a falar, mas também encerra a complexificação das funções psíquicas, o que por sua vez, permite ao sujeito alçar patamares cada vez mais elaborados de funcionamento psíquico e, em especial, possibilita o desenvolvimento da capacidade abstrativa. Abordaremos, pois, as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e da linguagem, de forma geral, para no momento seguinte, tratar do desenvolvimento da linguagem, especificamente, na criança.

Conforme Martins (2013a), as funções psíquicas superiores apenas se desenvolvem em atividades que as requeiram. A linguagem, assim como as demais funções psíquicas superiores, desenvolve-se na atividade. Se, por um lado, as funções se desenvolvem na atividade, “[...] o desenvolvimento das funções permite por sua vez à atividade correspondente realizar-se mais perfeitamente”. (LEONTIEV, 2004, p. 328). Tal como exemplifica Leontiev, “[...] uma grande precisão na distinção das gradações de tons é muitas vezes o resultado de uma atividade como a de bordar, mas permite por sua vez combinar a escolha de cores no bordado, isto é, executar mais perfeitamente esta atividade”. (idem, *ibidem*).

Podemos afirmar que, ao mesmo tempo que é na e pela atividade que a linguagem se desenvolve, o desenvolvimento dessa função psíquica enriquece a própria atividade da pessoa. Nesse sentido, em primeiro lugar, nosso objetivo é esclarecer ao leitor o significado da categoria de atividade no interior da psicologia histórico-cultural, posto que a atividade requer, mobiliza e promove o desenvolvimento das funções psíquicas, ou seja, da própria

consciência. Com efeito, é a partir do conceito de atividade que nasce o conceito de atividade-guia que estrutura a periodização do desenvolvimento psíquico, que analisaremos também neste capítulo.

## **2.1 Relações entre o desenvolvimento da atividade, do psiquismo humano e da linguagem**

Todo e qualquer ser vivo busca satisfazer suas necessidades. A princípio, existem as necessidades biológicas relacionadas à sobrevivência. Como abordamos no primeiro capítulo, o comportamento dos animais se caracteriza pela satisfação direta de suas necessidades naturais e primitivas de sobrevivência e, portanto, seu comportamento limita-se a adaptar-se ao meio para nele sobreviver. A atividade dos seres humanos, por sua vez, caracteriza-se pela criação dos meios para satisfazer suas necessidades e, assim, para além das necessidades biológicas, surgem na atividade humana necessidades mais complexas que superam as biológicas e imediatas (MARKUS, 1974; DUARTE, 2013; DUARTE e DUARTE, 2017). O materialismo histórico-dialético toma como central o trabalho como atividade na qual o ser humano não se adapta à natureza, mas a transforma, produzindo os meios para satisfazer suas necessidades e, nesse processo, transforma a si mesmo, criando novas necessidades.

Nesse sentido, a atividade dos seres humano difere da atividade adaptativa dos animais, posto ser uma atividade consciente. Luria (1979a) difere a atividade consciente do ser humano e as características do comportamento animal em três traços fundamentais. O primeiro deles consiste em que a atividade humana não é determinada somente por necessidades biológicas, mas também por necessidades superiores. Essas necessidades, conforme Leontiev (2004, p. 43), de caráter social, são “[...] motivadas pelas condições de vida da sociedade”, sendo necessidades materiais superiores (necessidades de objetos materiais produzidos socialmente), necessidades espirituais (necessidades de objetos ideais) e ainda necessidades funcionais superiores (necessidade de se relacionar, trabalhar etc). Essas especificidades são relativas, já que conforme afirma Leontiev, para satisfazer uma necessidade espiritual, por exemplo, tal como a necessidade intelectual, utiliza-se livros, instrumentos etc.

Vê-se, pois, que a atividade humana se desprende em muito dos limites das necessidades biológicas e, mesmo tais necessidades passam a ser mediadas pela cultura, ou seja, ao satisfazê-las, o faz vinculando-as a outras e mais complexas necessidades. Por exemplo, no ser humano, a necessidade biológica de alimentação não é satisfeita de maneira

imediatamente como nos animais. Para se alimentar, os seres humanos trabalham, compram seus alimentos, temperam, cozinham, comem com talheres etc. Portanto, além das necessidades biológicas, o ser humano criou meios para satisfazer necessidades mais complexas engendradas pela atividade social. Conforme Leontiev (2004), as novas necessidades emergem no curso do desenvolvimento histórico-social da humanidade também por meio das novas maneiras de satisfazê-las.

O segundo traço que difere a atividade do ser humano do comportamento animal, segundo Luria (1979a), consiste em que o comportamento animal é determinado pelo campo perceptual imediato, isto é, pelos estímulos imediatamente perceptíveis. Por sua vez, a atividade consciente dos seres humanos supera os limites das condições sensorialmente dadas pelo ambiente ao seu redor e, por meio dos conhecimentos que constroem acerca da realidade, orientam suas ações para além das impressões imediatas, ou seja, a atividade passa a ser guiada por um conhecimento mais profundo, não imediatamente dado, que sustenta as condições objetivas da realização da atividade. Nossa atividade, portanto, é mediada.

Sobre o terceiro traço, segundo o autor, o comportamento animal se limita a duas fontes de desenvolvimento: mecanismos inatos de comportamento transmitidos por herança genética e a experiência individual passada. E aqui destaca-se o terceiro traço apontado por Luria: a atividade dos seres humanos não se organiza com base na hereditariedade ou somente em experiências individuais, mas possui uma terceira fonte de desenvolvimento: a experiência do gênero humano que se encontra objetivada na cultura e é transmitida de geração em geração.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, mesmo que um animal se desenvolva afastado de outros membros de sua espécie, ele manifestará comportamentos típicos dela. O gato mia e o cachorro late, sem que seja necessário que outro animal da espécie os eduque para tanto, posto que manifestarão mecanismos inatos de comportamento característicos da espécie independente do lugar em que estejam. Esse animal poderá ser mais dócil ou mais agressivo e isso também dependerá de sua experiência individual, mas aquilo que é essencial da espécie é dado pelo seu aparato biológico.

Os membros da espécie humana, por sua vez, apenas se desenvolvem como seres humanos pela apropriação da experiência da humanidade acumulada historicamente, pois aquilo que é essencial para tornar-se um ser humano, encontra-se objetivado na cultura. Por exemplo, o desenvolvimento da linguagem oral, pelo indivíduo, não resulta simplesmente de uma experiência individual, mas é resultante da assimilação da experiência das gerações

passadas que se realizam (ou não) na sua experiência. A criança não aprende a falar a partir unicamente de sua experiência individual ou pela hereditariedade, mas por meio da assimilação da linguagem no contato com os outros seres humanos que dela já se apropriaram.

Como afirma Luria (1979a), desde o momento em que a criança nasce, desenvolve-se sob a influência da cultura acumulada historicamente: aprende a sentar-se à mesa, a utilizar os mais diferentes objetos, os talheres para comer, o copo para beber etc. Segundo o autor, é por meio da fala que as crianças assimilam os resultados da experiência da humanidade, desde os conhecimentos mais elementares até os saberes mais elaborados ou, como procuramos abordar no capítulo anterior, desde as objetivações genéricas em-si até as objetivações genéricas para-si.

Além disso, na estrutura da atividade animal há uma correspondência imediata entre o motivo da atividade (aquilo que leva o animal a agir) e o objeto da atividade (aquilo para o qual se dirige a atividade animal). Conforme exemplifica Duarte (2004), na caça do animal, a necessidade de alimento é o motivo da atividade. Existe uma fusão entre o conteúdo da atividade (o que o animal faz) e o motivo (o porquê ele realiza essa atividade). Por sua vez, na atividade humana, não há uma relação imediata entre o motivo e o objeto da atividade, emergindo uma estrutura muito mais complexa.

É nesse sentido que Luria (1979a) situa a criação de instrumentos como “[...] primeira forma de atividade consciente” (idem, p. 76), dado que a produção de instrumentos e seu uso não se explicam por razões biológicas, ou seja, não são atos que satisfaçam de forma imediata a necessidade biológica de alimento e demandam o conhecimento do futuro emprego do instrumento e da operação a ser executada. Também Leontiev (2004), analisando a origem da consciência, dessa forma especificamente humana de psiquismo, mostra suas relações com a criação e o emprego de instrumentos.

A produção dos instrumentos, que às vezes subentendia também a divisão do trabalho, já transformava radicalmente a atividade do homem primitivo, distinguindo-a do comportamento animal. À medida que, por si só, a elaboração de instrumentos carece de sentido, já que produzir o instrumento não sacia diretamente a fome, a criação do instrumento somente adquire sentido a partir do uso posterior na caça. Portanto, a estrutura do comportamento humano se modificou quando a atividade humana deixou de ser a satisfação direta e imediata da necessidade biológica e, portanto, adquiriu uma estrutura mais complexa (LURIA, 1979a).

O emprego de instrumentos, conforme Duarte (2004), aparece como atividade mediadora entre a necessidade de alimento e a satisfação dessa necessidade. Sendo a produção de instrumentos, parte de uma atividade coletiva, Luria (1979a) situa a linguagem como a segunda condição que leva a formação da atividade consciente do ser humano. Como afirmamos no primeiro capítulo, a linguagem surge a partir da necessidade, que emerge do trabalho coletivo, que os seres humanos sentem de se comunicarem, da relação que estabelecem entre si (LEONTIEV, 2004).

A atividade do ser humano se diferencia da atividade dos animais também à medida que se complexifica e se subdivide em ações. Leontiev (2004) cita o exemplo do batedor que no trabalho coletivo da caçada, procura saciar a fome ou proteger-se do frio com a pele do animal. A função do batedor é exclusivamente assustar a caça e direcioná-la aos outros caçadores. A ação de assustar a caça não significa imediatamente a satisfação da necessidade de alimento, ou seja, o objeto da ação é assustar a caça, enquanto o motivo da atividade é a obtenção de alimento. Sendo assim, o objeto da ação realizada pelo indivíduo não coincide com o objeto da atividade, isto é, com aquilo que o move a agir. Leontiev utiliza-se desse exemplo para definir a ação como uma unidade constitutiva de uma atividade. O objeto da atividade é denominado motivo.

Sendo assim, o motivo não corresponde diretamente aos fins de uma ação isolada, mas demanda ações intermediárias com fins parciais (LEONTIEV, 2017). Percebe-se, pois, que a ação não se justifica por si mesma e seu sentido é dado pela função que ela ocupa no conjunto de ações que constituem determinada atividade. Somente com a realização desse conjunto de ações encadeadas, ou seja, com o resultado da atividade em sua totalidade, é alcançado o objetivo final, o motivo desencadeador do processo e são satisfeitas as necessidades.

Conforme Leontiev (2004), não é qualquer processo que pode ser definido como uma atividade, mas sim aquele processo cuja relação entre o ser humano e o meio busca a satisfação de uma necessidade. Como define o autor:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (idem, p. 68).

Com efeito, por detrás de todo motivo, segundo Leontiev (1978), está a necessidade a que ele responde. Segundo Leontiev (2017), o traço principal da atividade é que toda a necessidade tem um objeto, ou seja, “[...] tem-se a necessidade de algo” (idem, p. 40). Para

que a necessidade seja satisfeita, há que se encontrar o objeto que a satisfaça. Desse modo, como afirma Leontiev (2004, p. 115):

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

A necessidade por si só não orienta a atividade, posto que apenas no objeto da atividade é que encontra sua determinação. Ao encontrar sua determinação no objeto, objetivar-se nele, tal objeto da necessidade se transforma no motivo da atividade (necessidade + objeto = motivo). Segundo Leontiev (2017, p. 45), “[...] denomina-se motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada”. O motivo é, portanto, aquilo que dirige o processo, ou seja, a gênese da atividade, o seu porquê, o seu estímulo.

O que difere uma atividade de outra é seu objeto, isto é, seu motivo. Segundo Leontiev (1978, p. 82), “[...] o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo”. Para o autor, “[...] o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. Entende-se que este pode ser tanto material como ideal, tanto dado na percepção como existente somente na imaginação, no pensamento” (idem, ibidem).

Para Leontiev (2017), é importante distinguir os motivos da atividade dos fins da ação. Para tanto, podemos citar o exemplo do referido autor (2004) sobre a relação entre a atividade e motivo que elucida essa diferença de forma bastante clara. Pensemos na leitura de um livro de história por um estudante que está se preparando para um exame. Se um colega desse estudante lhe avisa que tal livro não é necessário para o exame, disso podem se desdobrar dois processos: o estudante pode interromper a leitura ou dar continuidade.

A análise dos motivos que impulsionam o estudante a ler determina se ler o livro é uma atividade ou não. Nesse sentido, pode-se afirmar que a leitura do livro é uma atividade quando o aluno continua a leitura do livro, mesmo sabendo que o conteúdo do livro não é necessário ao exame. Nesse caso, é notável que o conteúdo do livro foi o motivo da leitura, ou seja, aquilo que estimulou o processo de leitura. Uma necessidade do estudante foi satisfeita pelo domínio desse conteúdo.

Contudo, no caso em que o estudante interrompe a leitura, fica evidente que o motivo que o levou a ler não era o conteúdo do livro, mas sim a aprovação no exame. Portanto, aquilo

para o qual sua leitura se dirigia (o domínio do conteúdo do livro) não é seu motivo. A finalidade da leitura (dominar o conteúdo do livro), nesse caso, não coincidia com o que o levava a ler, posto que sua motivação era a aprovação no exame. A atividade, nesse segundo caso, era a preparação para o exame. Sendo assim, a leitura do livro não era uma atividade, mas sim uma ação constituinte da atividade de preparação para o exame. Apropriar-se do conteúdo do livro (o fim da ação) não estimula o sujeito a agir, mas apenas inserido na atividade da qual faz parte, cujo motivo é passar no exame.

De acordo com Leontiev (2004, p. 316), “[...] uma ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada” (idem, p. 316). Segundo o autor, o objeto da ação é “[...] seu fim imediato conscientizado” (idem, p. 317). Assim como o conceito de motivo, vincula-se ao conceito de atividade, o conceito de fim se relaciona com o conceito de ação (LEONTIEV, 1978).

O surgimento na atividade de ações dirigidas a um fim é consequência do trabalho coletivo, isto é, das relações sociais. A atividade constitui-se por uma cadeia de ações e ampara-se em determinados motivos, orientando-se pelos fins específicos das ações que a compõem. Por conseguinte, a atividade pressupõe estabelecer finalidades para as próprias ações e encadeá-las tendo em vista a satisfação de necessidades.

Os diferentes modos de realização das ações são definidos por Leontiev (1978; 2004) como operação, que dependem das condições nas quais o sujeito age. Nas palavras do psicólogo, operação é:

[...] o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim. (LEONTIEV, 2004, p. 323).

Podemos exemplificar com a ação de deslocar-se de um espaço a outro. Existem diferentes maneiras de se executar essa ação: dirigir um carro, ir de bicicleta, locomover-se a pé, utilizar o transporte coletivo etc. A ação é a mesma - locomover-se de um espaço a outro - porém as condições na qual a ação se objetiva são diferentes, o que por sua vez, requer operações também diferentes. A finalidade em todos os casos é chegar a determinado destino,

porém a maneira de executar essa ação (a operação) pode variar de acordo com as condições objetivas que o sujeito tem à disposição.

Além disso, segundo o autor, toda operação consciente, inicialmente, forma-se como um processo que tem em vista uma determinada finalidade, ou seja, forma-se como uma ação. Em outras palavras, toda operação consciente já foi outrora uma ação. Quando a ação se converte em operação, automatiza-se, transforma-se em uma habilidade ou hábito<sup>45</sup>. Pensemos, por exemplo, quando as crianças estão aprendendo a usar os talheres. Levar a comida do prato à boca é uma ação em si mesma, posto que esse processo mobiliza toda a atenção da criança para esse fim: exige o desenvolvimento da coordenação motora, aprender a manipular o objeto, não derrubar a comida etc. Até que isso se torna um hábito e, portanto, um modo de executar uma ação. No caso das crianças maiores e dos adultos, usar os talheres é uma operação simples, um processo já automatizado e não mais uma ação. Conforme Leontiev (2004), para que a ação de transforme em operação, deve ser apresentado à criança um novo objetivo com o qual a ação dada torna-se um meio de realizar outra ação.

Tomando como exemplo, o desenvolvimento da linguagem escrita. A criança que ainda não se alfabetizou, não consegue ler com fluência e espontaneidade, muito menos consegue voltar sua atenção diretamente ao conteúdo da leitura. Como afirma Dangió (2017, p. 222), “[...] o objetivo da leitura é a compreensão, contudo há de se aprender as relações grafema-fonema para que a leitura possa ser acessada”. Nesse sentido, nos momentos iniciais da alfabetização, a atividade da criança é composta por diferentes ações ainda não automatizadas. Por exemplo, sua atenção é voltada mais para a relação grafema e fonema do que para a compreensão do conteúdo que está sendo lido ou escrito. Prova disso é que a criança termina de ler ou escrever uma frase e mal se lembra do que leu. Ademais, mesmo desenvolver a coordenação motora para segurar o lápis da maneira correta e realizar os movimentos necessários também se constitui como uma ação. Por meio do ensino planejado e intencional, essas ações se automatizam, transformando-se em operações. E à medida que amplia seu domínio sobre o sistema de escrita pode atentar-se para o conteúdo da leitura ou da escrita.

---

<sup>45</sup> Em Saccomani (2016), abordamos a relação entre o conceito de operações conscientes em Leontiev (2004) e a unidade entre automatismo e criatividade em Saviani (2008a). Como apontamos, a coerência teórica dos conceitos encontrada entre os autores se explica em decorrência do método materialista histórico-dialético que lhes embasa. Leontiev (2004) faz a análise das operações conscientes como decorrência do processo em que as ações se automatizam. Saviani (2008a), por sua vez, analisa a importância da formação de automatismos, ou seja, quando o sujeito automatiza e incorpora os mecanismos para deles se libertar. Por paradoxal que pareça, para se libertar dos mecanismos, o indivíduo necessita internalizá-los, automatiza procedimentos e transforma, no dizer de Leontiev, as ações em operações conscientes.



Para realizar ações mais complexas, o indivíduo tem a necessidade de automatizar as ações simples. Por meio da repetição, o indivíduo consegue automatizar as ações e transformá-las em operações conscientes. As ações, convertendo-se em operações, passam para um segundo plano da atenção ou uma atenção secundária. Isso não significa que as ações desapareçam, mas se tornam operações e, quando se fizer necessário, podem voltar ao primeiro plano da consciência. Por exemplo, um sujeito que já sabe dirigir e, portanto, já automatizou cada uma das ações necessárias (pisar no pedal da embreagem, engatar a marcha, ao mesmo tempo em que olha os retrovisores etc.) e, portanto, são operações conscientes, ao dirigir um outro carro que não esteja acostumado, pode ter que se atentar a alguma dessas ações.

Em resumo do que abordamos até o momento, a categoria de atividade tem grande importância na psicologia histórico-cultural, sendo o meio pelo qual o ser humano se relaciona com a natureza tendo em vista satisfazer suas necessidades. A atividade se orienta por um motivo e é constituída por uma cadeia de ações, cada uma das quais se constitui num processo no qual o motivo da atividade não coincide com o objeto. Uma ação só faz sentido quando inserida na cadeia de ações que constituem a atividade. Desse modo, a finalidade das ações responde indiretamente ao motivo da atividade. Por sua vez, as operações são modos de realização das ações e dependem principalmente das condições nas quais o sujeito age. Conforme exemplificam Martins e Eidt (2010, p. 679, grifo nosso):

[...] a **atividade** docente é composta por várias **ações**, como preparar aula, ministrar aula, preparar e aplicar avaliações. Cada uma destas ações atende indiretamente ao **motivo** da atividade docente, que é o de ensinar, e sem elas a consecução da atividade seria impossível. No que se refere às **operações**, elas precisam ser pensadas em consonância com as ações. Assim sendo, a ação de preparar provas demanda a execução de uma série de procedimentos operacionais pelos quais ela possa se concretizar, e esses procedimentos, por sua vez, dependem das condições objetivas disponibilizadas.

Vale dizer que a gênese da atividade infantil, conforme Martins e Eidt (2010), reside na brincadeira de papéis, à medida que, pela primeira vez, aparece um encadeamento de ações resultante da interpretação dos papéis, como analisaremos adiante. Segundo as autoras, embora apareça o termo “atividade-guia” na periodização do desenvolvimento, desde o primeiro ano de vida, esse conceito refere-se a forma como a criança se relaciona com a realidade e, portanto, não significa que as atividades infantis sejam estruturalmente como a atividade do adulto. Assim, segundo as autoras, é preciso compreender que a criança inicia o processo de desenvolvimento mediante o elemento mais simples da estrutura da atividade, ou

seja, a operação. O bebê recém-nascido é um ser “operante” (idem, p. 679), pois seu comportamento é, essencialmente, caracterizado pelos reflexos incondicionados.

Com efeito, os processos psíquicos se desenvolvem na e pela atividade, seus motivos, ações, finalidades e operações. Isto posto, faz-se necessário entender as relações entre o psiquismo humano e o desenvolvimento da linguagem, levando em conta que é na atividade que o psiquismo se desenvolve. Segundo Martins (2013a), o psiquismo humano é uma unidade entre matéria e ideia, da qual resulta a imagem subjetiva da realidade objetiva. O psiquismo constitui-se, portanto, de mecanismos orgânicos (o aparato biológico) e as ideias (cultura). Há, segundo a autora, uma dupla materialidade, pois além da base material orgânica, as ideias têm origem material, isto é, a imagem subjetiva formada corresponde à realidade objetiva e, assim sendo, destaca “[...] a materialidade do objeto contida na ideia” (idem, p. 34)<sup>46</sup>.

Conforme explicitado na introdução, o psiquismo humano é constituído pelos processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos (MARTINS, 2013a). Segundo Martins (2013a), sensação, percepção, atenção e memória atuam diretamente na formação de imagens psíquicas, condição tanto para os animais quanto para os seres humanos se orientarem na realidade objetiva. Assim, os animais também percebem, atentam e memorizam, ou seja, também formam a imagem da realidade e nela se orientam, caso contrário, não sobreviveriam. No ser humano, porém, esses processos funcionais são requalificados no momento do entrecruzamento entre pensamento e linguagem.

É por meio da internalização dos signos da cultura que as funções psíquicas são requalificadas e se convertem em processos mediados (MARTINS, 2016a). Mediação, por sua vez, tal como explica Martins (2013a), não deve ser compreendida como elo ou ponte, mas como algo que transforma e, como esclarece a autora: “transformar, do latim *transformare*, significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição” (idem, p. 271-272). Destarte, podemos afirmar que a linguagem ao realizar a mediação dos processos psicológicos, transforma-os.

Sobre o termo mediação, é preciso entender que o mundo da cultura é constituído por diversos tipos de mediação, entre eles as ferramentas e os signos. É por meio do emprego de instrumentos mediadores socialmente constituídos que os processos funcionais

---

<sup>46</sup> Essa formulação de Martins (2013a) sobre a dupla materialidade do psiquismo é essencial para pensarmos no grau de dependência do desenvolvimento do psiquismo às objetivações materiais e não materiais que são disponibilizados aos sujeitos, desde a mais tenra idade.

paulatinamente deixam de ser naturais para se tornarem culturais, ou seja, deixamos de ser tão somente espécie biológica e desenvolvemos capacidades e características culturais, diferenciando-nos do psiquismo animal, que se caracteriza pela conduta elementar e primária, baseada no padrão estímulo-resposta, isto é, na formação de reflexos condicionados.

O conceito de mediação, neste aporte teórico, ancora-se no materialismo histórico-dialético. Baseando-se nas ideias de Marx e Engels sobre o instrumento técnico de trabalho como mediação na transformação tanto da natureza como do próprio ser humano, Vigotski (1999b) entende que os signos, de maneira análoga às ferramentas, exercem uma função mediadora. Para o psicólogo soviético, os instrumentos técnicos são objetos externos ao indivíduo e provocam mudanças na natureza, medeiam a relação entre a atividade humana e os objetos externos. Por analogia a esses instrumentos técnicos, Vigotski (idem) postula que no comportamento humano há “dispositivos artificiais”: os instrumentos psicológicos. Com efeito, os instrumentos psicológicos são ferramentas que auxiliam em tarefas psicológicas e se dirigem ao controle de ações psicológicas, portanto, estão orientados para a subjetividade e dirigem a conduta humana.

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber, de pleno direito, a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...]. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. (idem, p. 93).

O referido autor cita como exemplos de instrumentos psicológicos: “[...] a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemônicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (idem, p. 93-94).

Com efeito, o signo é um elemento que designa ou indica outro, um objeto que representa outro, um sinal dotado de significação. O signo, segundo Martins (2013a) “[...] encerra uma materialidade (sinal) que ocupa o lugar de outra coisa, isto é, daquilo que representa. Operando na consciência dos indivíduos, todo signo demanda decodificação”. Ou, nas palavras de Mukhina (1996, p. 312), é “[...] qualquer elemento da realidade que substitui outro elemento da realidade. O signo é um instrumento da atividade psíquica do homem [...] São signos sociais a linguagem, a escrita, o número, o desenho”.

É a apropriação dos signos culturais que possibilita aos indivíduos conquistarem psiquismos aptos a suplantar as fusões imediatas (estímulo-resposta). Tratar de superação de imediatismos pressupõe levar em consideração as mediações. Assim, faz-se necessária a apropriação de um universo simbólico que se interponha como mediação para romper o caráter imediato das relações entre o indivíduo e o mundo. Apenas por meio da apropriação de estímulos artificiais, isto é, de signos culturais, o ser humano rompe a fusão com o imediatamente dado, “[...] posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo”. (MARTINS, 2013a, p.44). Esse emprego de instrumentos mediadores é o que Vigotski (1999b) chamou de ato instrumental ou ainda atividade mediadora. Conforme afirma Duarte (2016a, p. 40), Vigotski tomou “[o uso dos signos e o uso de ferramentas como processos subsumidos a um conceito mais amplo, o de atividade mediadora”.

Vigotski (2009) destacou a palavra como signo dos signos. Para o autor, o principal sistema de signos de que dispomos é a linguagem. A palavra, enquanto forma elaborada de significação, é um signo que designa um objeto ou, em outras palavras, substitui o objeto e, além disso, abstrai e generaliza-o, conforme afirmamos anteriormente. Os processos psicológicos, com a apropriação da linguagem, são requalificados. Sem o desenvolvimento da linguagem, não seria possível a representação abstrata dos objetos sob a forma de ideias. A palavra, assim sendo, é a mediação na elaboração da imagem subjetiva da realidade objetiva.

Com efeito, o desenvolvimento humano dá um salto qualitativo pela conversão de imagens em signos e ganha “uma nova dimensão da consciência” (LURIA, 2001, p. 33). Com a mediação dos signos para além do mundo perceptível, cria-se um mundo de imagens interiores. Portanto, no ser humano “[...] se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas.” (idem, p. 33). No plano das designações, a percepção se converte em generalização, isto é, liberta-se do campo sensorial imediato. Como afirma Martins (2013a, p. 133), “[...] no plano das percepções, toda captação é particular, mas no plano das designações, isto é, das representações por meio de signos, toda percepção se converte em generalização.”

A relação do ser humano com a realidade se requalifica à medida que há uma transformação na relação sujeito-objeto, visto que tal relação deixa de ser imediata e passa a ser mediada por um universo simbólico. Podemos exemplificar com uma situação cotidiana: a criança pequena, ao caminhar pelas ruas segurando a mão de um adulto, não sabe que deve

atravessar a rua nas faixas brancas pintadas no chão. O significado da faixa de pedestre, aquilo que esse signo representa, não está dado de imediato. Pensemos ainda no sinal de trânsito em que cada cor é um signo, isto é, possui um significado determinado. Apenas com o auxílio do adulto e o convívio social, a criança aprende que nas ruas da cidade, nas faixas brancas, o pedestre tem prioridade sobre os veículos e, portanto, é neste local que se deve atravessar a via, bem como deve olhar a cor sinalizada do semáforo. Se o adulto solta a mão da criança pequena, ela pode até mesmo ser atropelada, pois o atendimento imediato das necessidades da criança pode ser, por exemplo, atravessar, sem olhar para os lados, para chegar ao outro lado da rua. São os significados que o adulto já internalizou que lhe permitem saber o que fazer nessa situação: atentar-se ao semáforo, olhar para os dois lados, atravessar na faixa etc. A ação do adulto é, pois, uma **conduta mediada**, ou seja, os signos direcionam sua conduta.

O ser humano, portanto, por meio da apropriação da linguagem, liberta-se do campo sensorial imediato. Há, pois, uma complexificação da atividade humana. A internalização dos signos e a relação mediada altera a percepção que o ser humano tem dos objetos. Com efeito, os signos, de acordo com Martins (2013b, p. 133-134):

Outra coisa não são, senão, ideias, representações abstratas que refratam, na palavra, a realidade para além de sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação. Portanto, os signos são fenômenos supraindividuais, elaborados socialmente à vista de tornar a imagem sensorial (abstrata) do objeto representativa de sua inteligibilidade concreta. Por isso, na condição de instrumentos sociais por excelência, precisam ser aprendidos, demandam ensino.

Assim sendo, à educação escolar cumpre a função de promover possibilidades para que o sujeito transforme a estrutura da atividade, pois ressignifica o campo perceptual à medida que este deixa de ser tão somente aquilo que temos ao alcance dos nossos olhos para se tornar um campo simbólico. Ainda segundo Martins (2013b, p. 133):

Considerando que as possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico mas como resultado da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, do ponto de vista psicológico, a educação se identifica com a geração dessas contradições, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediada por signos. Os signos se apresentam, assim, como conteúdos da educação e ela como traço ineliminável da humanização. Trata-se de um processo que disponibiliza os meios, as “ferramentas psíquicas” para o desenvolvimento dos comportamentos complexos representativos do autodomínio da conduta requerido à vida social.

No desenvolvimento da linguagem na ontogênese, os signos também não são inventados pelas crianças, como mostrou Vygotski (2000), mas recebem a linguagem das pessoas e apenas depois descobrem suas funções como signos. Isso significa dizer que a internalização de signos demanda processos educativos, ou seja, processos em que as capacidades e formas de agir que existem externamente ao sujeito, na relação com as outras pessoas, transformam-se em uma conquista do próprio sujeito, instituem-se como processos internos.

Vygotski, defendendo a natureza social dos processos psicológicos, mostra que os signos, em primeiro momento, aparecem por meio de processos intersíquicos, isto é, “[...] ocorrem a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo particular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos” (MARTINS, 2013b, p. 134) e à medida que são internalizados pelo indivíduo, transformam-se em instrumento psicológico internalizado e firmam-se como processos intrapsíquicos.

O signo é, num primeiro momento, externo à criança, e existe na relação com o outro, para depois, ser internalizado. Para exemplificar o processo de internalização de signos, Vygotski (2000) cita a aquisição do gesto indicativo, que por sua vez, tem papel essencial ao desenvolvimento da linguagem na criança. A transformação no movimento de pegar em gesto de apontar evidencia que, quando a criança tenta pegar um objeto fora do seu alcance, realiza movimentos para alcançá-lo. Inicialmente, são movimentos fracassados dirigidos a determinado objeto com o objetivo de pegá-lo. Esse seria o gesto indicativo em si.

O movimento fracassado de pegar e os movimentos indicativos provocam reações no adulto, que compreende que esse movimento é uma indicação, tornando um gesto sem intenção em um gesto com intencionalidade, sem que a criança compreenda o significado de seu gesto. Nas palavras de Vygotski, “[...] o gesto indicativo se converte em gesto para os outros” (idem, p. 149). Esses movimentos, ao serem significados pelo adulto, transformam-se. A atribuição de significado, nesse sentido, acontece em uma situação objetiva e a criança, segundo Vygotski (idem), é a última a tomar consciência de seu gesto. Assim, o gesto indicativo mostra, num primeiro momento, aquilo que o outro entende, e só depois do adulto significá-lo, transforma-se em gesto indicativo para a própria criança. É nessa direção que Vigotskii (2012) formulou a lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo, que mencionamos já na introdução desse trabalho, na qual as relações intersíquicas são anteriores aos processos intrapsíquicos no desenvolvimento humano.

Na medida em que os signos são internalizados, passam à condição de funções intrapsíquicas e se tornam uma conquista individual da criança. Destarte, o desenvolvimento psicológico humano é fruto de processos nos quais, ininterruptamente, os processos externos (interpsíquicos) vão se firmando como processos internos (intrapsíquicos) e, dialeticamente, os processos internos convertem-se em externos. Assim também acontece com o desenvolvimento da linguagem que, num primeiro momento, existe na relação da criança com o outro, para depois, tornar-se uma conquista da própria criança.

Como mostra-nos Pasqualini (2006), o funcionamento psíquico da criança, na educação infantil, é essencialmente elementar e involuntário. A criança, na primeira infância, segundo Mukhina (1996, p. 143), “[...] age sem refletir, movida por desejos e sentimentos de cada momento concreto. Esses desejos e sentimentos são provocados pelo imediato, pelo que está à sua volta; por isso seu comportamento depende das circunstâncias externas.” É por isso que, segundo a autora, tanto é fácil atrair a atenção da criança quanto o é desviá-la.

Nesse sentido, é função da escola promover condições para que as crianças desenvolvam as funções psíquicas superiores e o autodomínio da conduta. Segundo Pasqualini (2006, p. 132), a educação infantil escolar é “[...] uma primeira etapa do processo de superação das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo (funções elementares) que ascenderão a processos superiores mediante a apropriação de instrumentos culturais”.

Isto posto, é preciso compreender que o desenvolvimento psíquico dos seres humanos se dá por meio de um sistema interfuncional, o que impossibilita abordar cada função psíquica isoladamente (MARTINS, 2013a), principalmente, quando nos dedicamos à linguagem, cuja internalização, gera um conjunto de processos psíquicos e requalifica o desenvolvimento de todas as demais funções. Assim sendo, analisaremos o psiquismo humano como sistema interfuncional, em especial, o processo funcional linguagem, sem deixar de explicitar seus vínculos com o pensamento e os demais processos funcionais, até mesmo porque resulta incoerente, ou melhor, impossível tratar da linguagem sem abordar tais vínculos.

Martins (idem) ressalta a conexão direta da linguagem com o pensamento, destacando a dialeticidade existente no desenvolvimento histórico e cultural de ambos e a impossibilidade de se abordarem separadamente as duas funções. Diante disso, linguagem e pensamento possuem especificidades, pois como afirma Rubinstein (1967), a relação entre esses processos funcionais é de unidade e não de identidade. Essa **unidade**, segundo Vigotski (2009), está no **significado da palavra**, que “[...] tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo” (idem, p. 10).

O significado, como explica o psicólogo russo, é tanto fenômeno da linguagem quanto do pensamento, ou seja, é unidade do pensamento e da linguagem. É nesse sentido que Vigotski (idem) faz a afirmação emblemática de que “[...] a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (idem, p. 398). Assim sendo, o significado “[...] é a própria palavra vista no seu aspecto interior” (idem, ibidem).

Antes, porém, de abordar as relações que conferem a unidade existente entre pensamento e linguagem, é preciso ter clareza sobre algumas características que expressam a identidade da linguagem. Para Mukhina (1996), a linguagem desempenha algumas funções essenciais: a função de comunicação, meio de planejamento e regulação da conduta. Nessa direção, também Petrovski (1985) destaca três funções principais da linguagem, a saber: “meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social” (idem, p. 190), “meio de comunicação” (idem, ibidem) e “instrumento da atividade intelectual” (idem, p. 191). Segundo o autor, a atividade linguística consiste no uso da linguagem com o objetivo de transmitir e assimilar a experiência histórico-social na comunicação, de modo a influenciar o interlocutor e, por fim, como ferramenta do pensamento para planejar seus atos. De acordo com Petrovski (idem, p. 191), “[...] a linguagem é o meio ou instrumento de relação, e a atividade linguística ou fala é o próprio processo de relação social”.

A **fala** é um meio especial de comunicação social que utiliza a linguagem para transmitir informações. Trata-se, segundo Luria (1981, p. 269), de uma “[...] forma complexa e especificamente organizada de atividade consciente” da qual participam tanto o sujeito que formula a expressão falada (fala expressiva) quanto aquele que a recebe (fala impressiva).

Luria (1981) define a **palavra** como **unidade básica da linguagem** e parte essencial da **fala**. A palavra é entendida como “[...] matriz multidimensional complexa de diferentes pistas e conexões (acústicas, morfológicas, léxicas e semânticas)”, sendo que uma dessas conexões é predominante em diferentes estados. Além de basear-se na palavra, a fala é baseada também na **frase**, entendida como “unidade básica da expressão narrativa” (idem, p. 270) que se constitui em uma combinação de palavras com unidade significativa (sintagma), que pode variar em complexidade de acordo com as normas da língua.

O referido psicólogo analisa os componentes na organização executiva (ou operante) do processo de fala: o **aspecto fásico ou acústico** e **organização léxico-semântica** do ato de falar. O mecanismo fásico ou acústico da fala encerra “[...] a **análise acústica** do fluxo de fala, que converte um fluxo contínuo de sons em unidades individualizadas ou **fonemas**”<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Abordaremos de forma mais aprofundada os fonemas no capítulo seguinte.



(idem, p. 270). Tais unidades, os fonemas, diferem a depender do idioma e baseiam-se “[...] no isolamento de sons úteis que desempenham um papel decisivo na discriminação do significado” (idem, *ibidem*). Dentre as características psicológicas do fonema está a descoberta das pistas articulatórias necessárias, ou seja, pistas que permitem que o fonema seja pronunciado e converta-o na unidade da fala expressiva: o articulema<sup>48</sup>. Observa-se a existência de uma unidade entre o aspecto fásico e o semântico à medida que a mudança do fonema representa uma mudança também no aspecto semântico da palavra.

O segundo componente da organização da função executiva do processo de fala, a organização léxico-semântica, possibilita a correspondência entre imagens da realidade e seus equivalentes verbais. Como afirma o autor, implica o:

[...] domínio do código léxico-morfológico da linguagem para possibilitar a conversão de imagens ou conceitos em seus equivalentes verbais, o que em si mesmo se compõe da simbolização radical (ou categorização objetiva) da fala e a função de sua generalização ou “significação”, ou, em outras palavras, a função de incorporação de qualquer coisa que precise ser designada em um sistema concreto de conexões baseadas em critérios morfológicos ou semânticos (LURIA, 1981, p. 270).

Posto isso, de forma indissociável ao aspecto fásico, encontra-se o aspecto semântico. Há ainda um terceiro componente, a sintaxe, conforme sintetiza Martins (2013a, p. 176), é “manifestada nas expressões na forma de frases, requeridas à narrativa falada”, cujo grau de complexidade é variável.

Com efeito, a palavra é o elemento fundamental da linguagem e representa “**a unidade indivisível entre a linguagem e o pensamento**” (VYGOTSKI, 2006, p. 383, grifo nosso), desempenhando papel ímpar na unidade entre essas duas funções psíquicas. Também Rubinstein (1967, p.451) afirma que [...] o significado de uma palavra é seu próprio conteúdo semântico, que representa um reflexo generalizado do objeto. ”

Há que se destacar, portanto, que a palavra não se refere apenas a um único objeto, mas a um grupo de objetos. Por isso, toda palavra “[...] é antes de tudo uma generalização” (VIGOTSKI, 2009, p. 9). Conforme Luria (2001), “a palavra designa as coisas, individualiza

---

<sup>48</sup> Articulema refere-se à capacidade para determinar as posições dos lábios e da língua necessárias para articulação e pronúncia dos sons requeridos da fala. (LURIA, 1981), isto é, os pontos de articulação de cada som ao ser pronunciado isoladamente. Luria (idem) explica esse conceito para abordar a incapacidade para posicionar corretamente a língua e lábios para pronunciar sons devido à afasia motora aferente (desordem da fala) que advém de uma lesão das zonas secundárias (cinestésicas) da região pós-central que afeta as zonas inferiores dessa região do hemisfério esquerdo, que é a região da organização secundária da sensibilidade cinestésica de face, lábios e língua. Tal apraxia pode se manifestar de um modo especial na organização de movimentos do aparelho da fala.

suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas” (idem, p.27), codificando a experiência humana.

Luria (1979a) aponta três transformações fundamentais à atividade consciente do ser humano decorrentes do surgimento da linguagem. Em primeiro lugar, **a palavra designa objetos da realidade** e, por isso, dirige a atenção a eles conservando-os na memória. Graças a isso, o ser humano é capaz de operar com os objetos mentalmente, mesmo na ausência deles. Como afirma Luria (2001, p. 32) “[...] o mundo se duplica”, posto que sem a linguagem o ser humano se relacionava apenas com os objetos de seu campo visual imediato e, com ela, “[...] passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência”. (idem, ibidem).

Assim, a palavra possui uma referência objetual, isto é, designa objetos, ações, relações, substituindo-os ou representando-os, mas seu papel vai além de seu papel designativo. Eis que, em segundo lugar, Luria afirma que, além de designar coisas, a palavra também analisa e generaliza, abstraindo suas propriedades. Segundo o autor, a possibilidade de garantir o processo de abstração e generalização é uma das contribuições essenciais da linguagem à formação da consciência. A palavra lápis, por exemplo, não designa apenas determinado objeto em particular, mas indica que esse objeto serve para escrever. Não obstante, não indica apenas o lápis de escrever, mas todas as modalidades desse objeto: lápis de cor, de todas as cores e tamanhos, lápis grafite, tipo H, tipo B etc. A linguagem, ao abstrair e generalizar, transmite aos seres humanos a experiência das gerações e é um meio de representação da realidade objetiva que vai muito além da percepção (LURIA, 1979a).

Dessa forma, a palavra não apenas substitui uma coisa, mas “também a analisa, a introduz em um sistema de complexos enlaces e relações” (idem, 2001, p. 36), generalizando e introduzindo a coisa em determinadas categorias. Essa função de analisar, abstrair e generalizar é denominada pelo autor de significado categorial. O significado, portanto, é a função de separação de determinados traços do objeto, sua generalização e a introdução do objeto em determinada categoria. Posto isso, de acordo com o autor, a palavra é **instrumento do pensamento**, pois:

Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, o que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso, ao designar com uma palavra este ou outro objeto, o incluímos em determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a *célula do pensamento*, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e generalização.” (idem, p. 37).

Luria explica que, ao abstrair um traço característico do objeto e generalizar, além de instrumento do pensamento, a palavra também se torna instrumento de comunicação verbal, ou seja, meio de comunicação. À medida que não designa apenas um objeto, mas também generaliza a informação sobre ele, a palavra possibilita a transmissão de informações. Se as pessoas, ao dizerem uma palavra levassem em consideração apenas um objeto em particular, ao interlocutor sem ter a experiência correspondente com o objeto e sem o sentido generalizado da palavra, seria impossível a compreensão e ao falante a transmissão da mensagem. Portanto, as palavras “[...] possuem um significado generalizado e essa é a condição para que o sujeito, ao nomear um objeto, possa transmitir seu pensamento a outra pessoa, é a condição para a compreensão” (idem, p. 37). A imagem subjetiva dos sujeitos sobre a palavra pode ser diferente, mas o objeto pertence a determinada categoria, o que permite a transmissão da informação generalizada e sua compreensão.

Eis, pois, a terceira mudança essencial da linguagem na formação da consciência: “é o veículo fundamental de **transmissão de informação**” (idem, 1979a, p. 81, grifo nosso). A linguagem, ao analisar e classificar os objetos, torna-a muito mais do que um meio de comunicação, avança na direção da construção de generalizações dos objetos representados na palavra e, portanto, é também “[...] o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transmissão do sensorial ao racional na representação do mundo ” (idem, ibidem). Assim sendo, possibilita a construção de conhecimentos acerca da realidade objetiva e, por conseguinte, o desenvolvimento do pensamento. A experiência da humanidade é transmitida, de geração em geração, por meio da linguagem. De acordo com Luria (idem, ibidem, grifo do autor):

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem *assimilar essa experiência* e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades, e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que com o *surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.*

Enquanto nos animais, a imagem da realidade é absolutamente subjugada à captação sensorio-perceptual, nos seres humanos, a construção da imagem subjetiva se origina nas sensações e percepções, mas não se limita a elas e ultrapassa a sensorialidade. Sobre o papel das funções psíquicas na formação da imagem subjetiva da realidade, Martins e Carvalho (2016), baseando-se em Luria (1991), afirmam que:

[...] tomando a relação ativa sujeito/objeto como referência fundante da formação em questão, há que reconhecermos na captação sensório-perceptual do objeto sua condição primária. Nessa direção, a sensação reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, enquanto a percepção possibilita a construção de uma imagem unificada sobre eles. A atenção, por sua vez, torna possível a formação da imagem focal sobre o campo perceptual, enquanto à memória compete a formação da imagem por evocação de traços mnêmicos (MARTINS, CARVALHO, 2016, p. 701-702).

A linguagem, conforme afirmamos, requalifica todos os processos psíquicos. Segundo Luria (1979a), a linguagem reorganiza a percepção sobre a realidade objetiva, pois ao utilizar palavras, os sujeitos selecionam os traços essenciais e generalizam os diferentes objetos, formas e cores perceptíveis em grupos ou categorias. Assim, diferentemente da percepção dos animais, a percepção humana é “[...] mais profunda, relacionada com a discriminação dos indícios essenciais do objeto.” (idem, p. 82).

Igualmente, a linguagem transforma os processos de atenção ao superar o caráter imediato, comum aos seres humanos e aos demais animais, pois por meio da linguagem, o ser humano tem condições de dirigir de forma voluntária sua atenção (idem). Por exemplo, quando a professora dirige a atenção das crianças, mostrando “Observem a capa desse livro como é bonita!”, ela está distinguindo esse objeto de todos os outros objetos presentes no campo perceptual das crianças e dirigindo a atenção delas para a capa do livro. Gradualmente, a depender das condições de vida e educação, as crianças se tornam cada vez mais capazes de controlar a atenção por conta própria.

A memória do ser humano também se transforma pela apropriação da linguagem. Diferentemente da memória dos animais que, segundo Luria (1979a), depende da orientação do meio e motivos biológicos, os seres humanos conquistaram a capacidade culturalmente formada de controlar voluntariamente sua memória. Conforme afirma Leontiev (2004), o desenvolvimento da memória depende do lugar que essa função ocupa na atividade da pessoa. Quando essa função se transforma em ação, é porque se torna intencional, sendo capaz de mobilizar intencionalmente essa função, ocupando lugar na cadeia de ações. Conforme Luria (idem, p. 83, grifo do autor):

[...] a linguagem se torna pela primeira vez *atividade mnemônica consciente*, na qual o homem coloca fins especiais de lembrar, organiza o material a ser lembrado e acha-se em condições não só de ampliar de modo imensurável o volume de informação que se mantém na memória como ainda de voltar-se arbitrariamente para o passado, selecionando nele, o processo de memorização, aquilo que em dada etapa se lhe afigura mais importante.

Ao ser capaz de ir além daquilo que é imediato, o ser humano pode transformar a imagem subjetiva já captada da realidade e produzir novas imagens, dado que lhe confere o processo da imaginação, que não existe nos demais animais. Por meio da imaginação, é possível modificar as conexões já estabelecidas entre sujeito e objeto, produzindo novas imagens. Assim sendo, rompe-se com as conexões habituais entre dado objeto e dada imagem, que podem ser reordenadas do ponto de vista abstrato (MARTINS, 2013a).

Ademais, apenas por meio da linguagem, tornaram-se possíveis “[...] as complexas formas de *pensamento* abstrato e generalizado”. (LURIA, 1979a, p. 83, grifo do autor). Essa é uma das conquistas mais importantes do gênero humano. Com efeito, conforme Luria (2001), o ser humano não se limita à captação imediata do que o circunda e ultrapassa os limites do reflexo imediato sensorial. É nesse sentido que o autor afirma que o ser humano vai além do conhecimento sensorial, alçando o desenvolvimento racional, sendo capaz de “[...] refletir o mundo em suas relações complexas e abstratas mais profundamente do que permite a percepção sensível”. (idem, p. 27).

Conforme Martins (2013a, p. 168) “[...] 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 de pensar.” Além disso, as emoções humanas, diferentemente da emoção dos animais, “[...] vão muito além dos limites das reações afetivas imediatas e são inseparáveis de seu pensamento, que se processa com a participação imediata da linguagem” (LURIA, 1979a, p. 83).

Como mostra-nos Luria (2001), o ser humano tem a possibilidade de refletir a realidade objetiva por meio da experiência abstrata racional e não somente por meio da experiência sensível imediata, tal como no psiquismo dos animais. Para Luria, essa é a característica que define a consciência humana. Os animais também formam imagens mentais, mas neles, não há o pareamento entre a imagem sensorial captada e algo que a representa. A atividade consciente, que diferencia os seres humanos dos animais, é resultado de um longo e complexo desenvolvimento histórico e social.

O leitor poderia questionar: Mas os animais também possuem linguagem? Nessa direção, Luria (2001, p. 23) cita como exemplo a comunicação entre grous. O guia do bando dessas aves, quando ansioso, emite alguns sons e seus gritos contagiam os coetâneos do bando que levantam e o seguem. Entretanto, Luria salienta que a questão central é a diferença entre a linguagem do ser humano e essa “linguagem” dos animais.

Pelo termo linguagem humana, entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas [...]. Na realidade, todas essas características são próprias apenas da linguagem do homem. A “linguagem” dos animais, que não possui estas características, é uma “quase-linguagem”. Quando o homem diz “pasta”, não somente designa uma coisa determinada, também a inclui num sistema de enlaces e relações. Quando o homem diz “marrom”, se abstrai dessa pasta, separando apenas sua cor. Quando diz “está”, abstrai o objeto e sua cor e assinala sua posição. Quando o homem diz “esta pasta está sobre a mesa” ou “esta pasta está perto da mesa”, expressa uma relação entre os objetos, dando uma informação completa. Portanto, a linguagem desenvolvida do homem é um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática [...]; já a “linguagem” natural dos animais não designa uma coisa permanente, uma característica, uma propriedade, uma relação, expressa apenas um estado ou uma vivência do animal. É por isto que esta linguagem animal não dá uma informação objetiva, mas simplesmente contagia os estados em que se encontra o animal que emite o som [...] e provoca certos movimentos determinados pelo afeto. (idem, p. 25).

Assim sendo, essa definição de linguagem como um complexo sistema de códigos não pode ser utilizada para os animais. A “linguagem” animal se trata, pois, de “[...] uma expressão de seu estado afetivo e a transmissão do sinal é a transmissão deste estado” (idem, *ibidem*). Esses sons transmitidos pelos animais são sinais que expressam estados afetivos e não podem ser tomados como um sistema de códigos objetivos que designam objetos, ações, abstraem propriedades e relações tal como a linguagem humana.

Com efeito, a comunicação humana, advinda da natureza gregária do trabalho, desenvolveu-se e se complexificou ao longo da história, transformando-se num complexo sistema de representação da realidade objetiva: a linguagem. Grosso modo, a linguagem consiste num sistema de signos pelo qual a imagem conquista representação simbólica, fundamentalmente, por meio da palavra (MARTINS, 2013a). Sendo a linguagem o mais importante dos signos, como explicamos neste item, pretendemos abordar como se dá o processo de desenvolvimento dessa objetivação humana na ontogênese, tendo em vista as maneiras particulares como a criança se relaciona com a linguagem nos diferentes momentos da vida.

## **2.2 O desenvolvimento da linguagem na criança**

Segundo Vygotski (2000), a história de formação do desenvolvimento da linguagem é, dentre as funções psíquicas, uma das mais importantes ao desenvolvimento cultural da

criança. Trouxemos, no item interior, o significado da palavra como unidade entre pensamento e linguagem. Por ser uma generalização, o significado “[...] é produto da atividade intelectual da criança” (VYGOTSKI, 2006, p. 383).

Os significados das palavras evoluem no curso de desenvolvimento. Nesse sentido, para Vigotski (2009), quando a criança assimila uma nova palavra, o significado a ela vinculado não está terminado, mas somente começando. Essa é a lei geral do desenvolvimento dos significados das palavras, a qual está subordinada tanto o desenvolvimento dos conceitos espontâneos quanto os conceitos científicos.

De acordo com Vigotski (2009, p. 249), de início, a nova palavra “[...] é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos<sup>49</sup>” (idem, 246). O que faz a palavra ser palavra, para Vigotski (idem, p. 407), é “[...] a generalização nela contida como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência”.

Contudo, é preciso explicar que essa unidade entre pensamento e linguagem, que se expressa no significado da palavra, não existe no desenvolvimento da criança do ponto de partida. Vigotski (idem) explica que os processos funcionais pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes no desenvolvimento do ser humano. A linguagem, em sua gênese no psiquismo infantil, é uma função totalmente distinta do pensamento e sua origem não reside na necessidade de pensar, assim como a gênese do pensamento não tem ligação direta com a fala.

A linguagem se desenvolve, a princípio, de forma independente ao pensamento, ao mesmo tempo que o pensamento se desenvolve, inicialmente, independentemente da linguagem. Portanto, linguagem e pensamento tem gêneses diferentes, assim como trilham caminhos diferenciados entre si no percurso do desenvolvimento psíquico individual. Destarte, no desenvolvimento do pensamento há uma fase **pré-linguística**, assim como há no desenvolvimento da fala há uma fase **pré-intelectual** (VIGOTSKI, 2009).

---

<sup>49</sup> Ultrapassa os limites de nosso trabalho abordar a formação de conceitos. Mas vale esclarecer que, como afirma Martins (2013a), apenas na idade de transição os pseudoconceitos formulados pelo adolescente vão se transformando em conceitos, pelos quais se desenvolve o pensamento abstrato. Além disso, os pseudoconceitos, na aparência, coincidem com os verdadeiros significados atribuídos pelos adultos, mas na essência diferem destes. É nessa direção que, embora criança e adulto usem a mesma linguagem, comunicando-se de forma compreensiva, a semelhança entre o pensamento deles é apenas aparente, pois a face semântica é distinta. Ao referirmos ao adulto, é importante pontuar que, dadas as condições de vida e educação na sociedade contemporânea, grande parte das pessoas não conquistam patamares superiores de desenvolvimento intelectual, ou seja, permanece estagnado nos pseudoconceitos e não chega a desenvolver de forma mais efetiva o pensamento por conceitos.

Rubinstein (1967, p. 454) afirma que a fala, além de ser um meio de expressão, é também um meio de influência. Segundo o autor, uma das funções mais primitivas e importantes da linguagem humana é influenciar o outro. Martins (2013a), baseando-se em Vygotski e Luria (1996), afirma que “[...] a função comunicativa primária da palavra é o controle do comportamento do outro. Orientando-se para o exterior, ela visa, no ponto de partida, a influência sobre outras pessoas, dirigindo-lhes a atenção” (MARTINS, 2013a, p. 169). Em sua origem, portanto, a linguagem aparece como forma de comunicação e influência sobre o outro, dirige-se ao exterior, como instrumento de relações interpessoais.

Quando Vigotski destaca a linguagem como instrumento de relações interpessoais, está fazendo uma crítica às teorias de seu tempo que colocavam linguagem e pensamento como processos fundidos, adjetivando pensamento como linguagem interior, tal como se pensar fosse falar consigo próprio. Para Vigotski, tratar pensamento e linguagem como processos idênticos é perder de vista as especificidades de ambas as funções. Como afirmamos, a linguagem dirige-se para fora, visa influenciar o comportamento alheio. A especificidade do pensamento, por sua vez, aponta na direção do estabelecimento de relações entre ideias (conteúdo do pensamento), isto é, visa formar a imagem do objeto em suas relações com outros objetos e fenômenos. O pensamento, segundo Dangió e Martins (2015, p. 215) “[...] captando abstratamente propriedades e relações entre objetos e fenômenos edifica estruturas de generalização, corroborando o alcance semântico das palavras na qualidade de conceitos”.

Se, do ponto de partida, não existe a unidade entre pensamento e linguagem, em determinado momento do desenvolvimento acontece o entrecruzamento entre essas duas funções psíquicas, de modo que “[...] *a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado*” (VIGOSTSKI, 2009, p.131, grifo do autor). Nas palavras do autor, “[...] mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem” (idem, p. 130).

Portanto, a aliança entre pensamento e linguagem não é um dado natural, resultante de desdobramentos inatos e hereditários, mas é tão somente produzida pela vida social. Nessa direção, no próximo item, trataremos o percurso do desenvolvimento da linguagem na criança em articulação com as diferentes etapas do desenvolvimento, desde o nascimento até a transição à idade escolar, colocando em relevo o conceito de atividade-guia.



### 2.2.1 O conceito de atividade-guia e a periodização do desenvolvimento psíquico

O peixinho quando nasce não precisa de cuidado nenhum, nenhum  
 Ele logo sai nadando, ziguezagueando  
 No mar azul, sem medo nenhum  
 – E o passarinho?  
 O passarinho quando nasce precisa da mamãe para cuidar  
 Só depois de vinte dias de comida na boquinha  
 Aprende a voar e aprende a se virar.  
 – E o bicho Homem?  
 [...]
   
 Esse bicho é demorado  
 Dá um bocado de trabalho danado  
 Nunca é bastante, todo hora todo instante  
 Precisa de muito cuidado  
 Cuidado, para aprender andar  
 Cuidado, pra não se machucar  
 Cuidado, com a alimentação  
 Cuidado, quando é sim ou não...  
 (Palavra Cantada, Cuida com cuidado)

No item anterior, apontamos as diferenças entre o comportamento dos animais e a estrutura da atividade dos seres humanos, assim como trouxemos a ideia de que as funções psíquicas apenas se desenvolvem em atividades que as requeiram (MARTINS, 2013a). Segundo Martins (2016a, p. 19), isso quer dizer que [...] não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona”. Eis, portanto, o fundamento da proposição histórico-cultural de atividades-guia a sustentarem a periodização do desenvolvimento”.

Nosso objetivo neste item é articular a periodização histórico-cultural, captando nos diferentes períodos do desenvolvimento infantil, as relações entre a atividade-guia e a evolução da linguagem na busca por explicitar contribuições para o trabalho pedagógico, tendo em vista a internalização dos conteúdos escolares referentes à linguagem em suas expressões mais ricas e desenvolvimentistas.

A teoria da periodização do desenvolvimento psíquico elaborada pelo psicólogo russo Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984)<sup>50</sup> é um instrumento importante para compreendermos o desenvolvimento infantil. Elkonin (1987b) elaborou a periodização baseando-se em estudos já elaborados por pesquisadores da psicologia histórico-cultural. Dentre tais autores, Elkonin afirma que Vygostki no texto “Problema da idade” (VYGOTSKI, 2006, p. 251-273) faz uma generalização e análise teórica de materiais produzidos sobre a periodização do desenvolvimento até aquele momento na psicologia soviética e estrangeira. É a partir desse texto de Vygostki que Elkonin se fundamenta e aprofunda as ideias ali contidas.

<sup>50</sup>Para maior conhecimento da vida e obra do autor, indicamos Lazaretti (2011).

Consideramos essencial colocar em tela os períodos do desenvolvimento e suas respectivas características, pois a periodização histórico-cultural é uma das contribuições desse aporte teórico para compreendermos a lógica interna do desenvolvimento infantil e organizar o trabalho pedagógico (MARSIGLIA e SACCOMANI, 2016). Conforme também afirmam Martins e Eidt (2010, p. 676), a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico “[...] revela a existência de diferentes estágios em que determinados conteúdos de ensino e estratégias de ação pedagógica mostram-se mais sensíveis, possibilitando ao professor dirigir real e verdadeiramente a evolução da criança”.

Vale destacar que, aqui, fizemos um recorte da periodização. Levamos em consideração o trânsito de um período em direção aos períodos seguintes e o papel do trabalho educativo na promoção do desenvolvimento. É por esse motivo que, embora nosso objeto de estudo seja a idade pré-escolar, trataremos o desenvolvimento desde o nascimento até a transição da criança ao ensino fundamental. Contudo, não se pode perder de vista que trataremos apenas uma parte do todo, uma vez que a teoria nos proporciona o entendimento da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico desde o nascimento até a velhice (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2016).

Destarte, é importante que o professor conheça os diferentes períodos e não apenas aquele a quem seu trabalho pedagógico se destina, principalmente porque nessa perspectiva da periodização os marcos cronológicos são apenas referenciais e não determinantes, já que a transição de um período a outro não acontece naturalmente pela simples passagem no tempo e como resultado direto da maturação do organismo.

Quando nos referimos às características dos períodos do desenvolvimento, não estamos fazendo referência à descrição das características aparentes do comportamento infantil em cada período. Tais características também são importantes, mas por si só não explicam a lógica interna do desenvolvimento. Compreender “[...] as determinações essenciais que fazem avançar o desenvolvimento do psiquismo implica, na teorização vigotskiana, compreender as mudanças internas do próprio desenvolvimento e a dinâmica da transição a novos períodos” (PASQUALINI, 2016b, p. 65).

A depender dos determinantes histórico-sociais do desenvolvimento, o psiquismo do sujeito trilhará “[...] caminhos bastante distintos não só em conteúdo, mas também na forma/estrutura dos processos psíquicos” (idem, p. 67). O desenvolvimento psíquico, conforme afirma Elkonin (1960a, p. 494), “[...] depende das condições de vida da criança e de sua educação”. Assim sendo, a concepção de desenvolvimento que fundamenta a periodização

é histórica e cultural e, portanto, entende-se que o desenvolvimento psíquico é socialmente determinado. Nessa direção, a compreensão da formação humana passa pela relação entre o desenvolvimento do indivíduo singular e a sociedade em que vive e, desse modo, a subjetividade não pode ser entendida alheia à realidade concreta e a forma como o ser humano está inserido na sociedade.

Na medida em que a periodização não é um dado natural resultante da maturação orgânica, os autores soviéticos, de acordo com Pasqualini (2016a, p. 103), “[...] tomaram a atividade da criança como eixo para construir a teoria histórico-dialética da periodização do desenvolvimento.” Segundo Pasqualini (2016b, p. 68), “[...] a atividade humana, como fenômeno historicamente situado e determinado” possibilita elucidar as transformações no desenvolvimento à medida que é a mediação na relação dialética entre o indivíduo e a sociedade.

Traremos, pois, alguns conceitos fundamentais para compreender a periodização na perspectiva histórico-cultural, a saber: **atividade-guia, situação social de desenvolvimento, nova formação psíquica e crises**. Aprofundaremos cada um desses conceitos no decorrer deste item, relacionando-os com o curso do desenvolvimento da linguagem.

Nessa direção, Elkonin (1987b), refuta o enfoque naturalista do desenvolvimento infantil e, baseando-se no conceito de atividade-guia cunhado por Leontiev (2012), traz a compreensão das forças motrizes do desenvolvimento psíquico nos diferentes períodos da vida pelos quais os sujeitos passam. Em cada momento particular do desenvolvimento humano há uma atividade-guia, que como o próprio nome indica, são atividades que guiam o desenvolvimento psíquico do sujeito em cada período de sua vida, transformando seu modo de ser e sua relação com o mundo.

Desde o momento do nascimento até o fim de nossa existência, relacionamo-nos com a realidade concreta por meio de nossas atividades. Em determinados momentos do desenvolvimento humano, existem atividades que garantem maior desenvolvimento psíquico do que outras. De acordo com Leontiev (2012a), a atividade-guia, ou nos termos utilizados nesta tradução referida, a atividade principal, não é aquela que a criança realiza durante a maior parte de seu tempo, mas sim a atividade que, de forma mais determinante, promove seu desenvolvimento e lhe garante a interpretação da realidade. Segundo o autor, há tipos de atividades que exercem papel dominante e guiam o desenvolvimento psíquico em determinados períodos, enquanto outras atividades coexistem, mas exercem um papel secundário e subordinado na promoção do desenvolvimento.

Leontiev (idem, p. 65) afirma que a atividade principal “[...] governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Cada período, determina profundas transformações no modo de ser da criança, na maneira como ela se relaciona com os objetos, com as pessoas e com o mundo. Leontiev (idem, p. 64) caracteriza a atividade principal a partir de três propriedades:

Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período do desenvolvimento.

Assim sendo, como explica o autor, os processos psíquicos são gestados, formados e transformados no núcleo dessa atividade. É na atividade principal, portanto, que novas atividades são engendradas, processos psíquicos são colocados em movimento e a própria personalidade do sujeito é formada e transformada. Dentro dela, os processos psíquicos se desenvolvem e “[...] preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2012b, p. 122). Portanto, a passagem a um novo período do desenvolvimento é marcada pela transição a uma nova atividade-guia.

Ao mesmo tempo em que direciona as mudanças psicológicas mais decisivas em determinado período do desenvolvimento, a atividade-guia cria as premissas para a formação de novos tipos de atividade. Sendo assim, no interior de uma determinada atividade-guia, uma nova atividade começa a ser gestada, ou seja, atividades principais surgem em períodos anteriores do desenvolvimento e tornam-se acessórias no período seguinte quando outra atividade é a principal promotora de desenvolvimento. Martins (2016a) explica esse fenômeno de forma bastante clara, mostrando que “[...] cada período representa a superação por incorporação do período precedente, ou como temos veiculado: cada período nasce de “dentro da barriga” do anterior!” (idem, p. 33). Em movimento espiral, cada período não se encerra em si mesmo, negando-se a ideia que ao fim de um período, um novo começa a partir do zero, de forma estagnada e isento de contradições. Muito pelo contrário, constata-se que um período subsequente é gestado no período que o precedeu, mediante avanços e retrocessos.

De acordo com Elkonin (1960a), ao longo do desenvolvimento, transforma-se o lugar que a criança ocupa no interior da sociedade e entre as pessoas. Há, nesse sentido,

uma mudança qualitativa na relação que a criança estabelece com o mundo em cada momento do desenvolvimento. Diante disso, Elkonin (1987b) indica **três épocas** do desenvolvimento humano: a **primeira infância**, a **infância** e a **adolescência**. Cada época é formada por dois **períodos**, cada um deles marcado por uma atividade-guia. O autor propõe as seguintes atividades-guia em cada período: no primeiro ano de vida: **comunicação emocional direta**; na primeira infância: **atividade objeto-manipulatória**; na idade pré-escolar: **brincadeira**<sup>51</sup> **de papéis**, na idade e escolar: **atividade de estudo**; na adolescência inicial: **comunicação íntima pessoal**; na adolescência: **atividade profissional/estudo**.

Elkonin (1987b) divide as atividades-guia em dois grupos. Assim, em cada uma das épocas há dois períodos e cada um deles está inserido em um desses grupos de acordo com a relação sujeito-objeto predominante. No primeiro deles, destacam-se as atividades desenvolvidas na esfera afetivo-emocional, no qual predomina a relação “criança-adulto social” e tem como central o “mundo das pessoas”, acontecendo a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e, sobre essa base, desenvolve-se a esfera motivacional e das necessidades. Fazem parte desse grupo as atividades-guia: comunicação emocional direta, brincadeira de papéis e comunicação íntima pessoal.

No segundo grupo, destacam-se as atividades desenvolvidas na esfera intelectual-cognitiva, na qual prepondera a relação “criança-objeto social” e tem como nuclear o “mundo das coisas”, sendo predominante a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre essa base, desenvolve-se as possibilidades técnicas operacionais. Fazem parte desse grupo as atividades-guia: atividade objeto-manipulatória, atividade de estudo e atividade profissional/estudo.

Em cada nova época, portanto, aparece a esfera afetivo-emocional em um período e a esfera intelectual-cognitiva no seguinte. Conforme Elkonin (1987b), ambas esferas, embora sejam diferentes, representam um processo único no qual a personalidade se forma e, portanto, um tipo de relação não exclui o outro e ambas aparecem no desenvolvimento do período, porém em cada atividade-guia uma delas é predominante.

Para Vygotski (2006), o desenvolvimento possui idades estáveis e crises, sendo que as crises marcam a transição de um período de desenvolvimento a outro. Portanto, as crises

---

<sup>51</sup> A literatura existente utiliza tanto a palavra “brincadeira” como “jogo” e também “brinquedo”, praticamente como sinônimos. Quando se utiliza a palavra jogo não é a mesmo significado que jogar dominó, xadrez, ou amarelinha etc. Optamos, pois, em utilizar o termo “brincadeira de papéis” na tese. Porém, em alguns momentos, usaremos outros termos, como jogo simbólico, a depender da tradução utilizada.

aparecem entre duas idades, sinalizando o final de uma idade e o começo de uma nova. Não obstante, o autor afirma que é difícil definir com exatidão o início e fim dos períodos de crise. Leontiev (2012) também afirma que as crises se relacionam às mudanças de estágio, mas considera e alerta que “[...] não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento” (idem, p. 67).

Nos períodos estáveis, o desenvolvimento da personalidade da criança se dá em razão de “[...] mudanças microscópicas que vão se acumulando até um certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova” (idem, p. 255). Por sua vez, os períodos de crises se intercalam entre os estáveis e se distinguem por características opostas a eles à medida que resultam em mudanças bruscas e fundamentais na personalidade da criança no decorrer de um tempo relativamente curto. Portanto, em um curto espaço de tempo, a personalidade da criança muda radicalmente, transformando traços básicos de sua personalidade. Com efeito, os períodos de crise “[...] configuram os pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio para outro não é feita por via evolutiva, mas sim revolucionária” (VYGOTSKI, 2006, p. 258).

Segundo o autor, os acontecimentos de uma crise são formações novas de **caráter transitório**. Assim, é o novo que surge em determinado período de crise e desaparece uma vez finalizado o referido período. Esse movimento dialético de períodos estáveis e críticos aparecem na transição de um estágio de desenvolvimento a outro e se manifestam no desenvolvimento da criança desde o seu nascimento. O autor sintetiza os períodos de crise da seguinte maneira:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da primeira infância. A crise dos três anos é o passo da primeira infância à idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o elo entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar à puberdade. (idem, *ibidem*).

Vygotski afirma que nos períodos de crise toda criança é mais difícil de educar do que nos períodos estáveis. Nesses momentos, a criança perde o interesse que outrora guiava sua atividade. Nesse sentido, os estágios críticos concentram em si a extinção do antigo, ou seja, “[...] o nascimento do novo no desenvolvimento irremissivelmente significa o desaparecimento do antigo” (idem, p. 259). Conforme Mukhina (1996, p. 62), na crise, “[...] o velho já não satisfaz a criança e o novo ainda não foi forjado”. São as contradições, as crises,

que impulsionam a passagem de um momento do desenvolvimento a outro, no curso do qual “[...] novas necessidades e interesses e o desejo de novas atividades são as forças que impulsionam o desenvolvimento psíquico” (idem, *ibidem*).

Para Vigotski (2008), é essencial conhecer as necessidades, impulsos e motivos da atividade infantil, pois “[...] qualquer passagem de um estágio etário para outro relaciona-se à mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade” (idem, p.24). Aquilo que interessa à criança em determinado período, transforma-se no período seguinte e já não interessa mais.

Nessa direção, Vygotski (2006) ressalta que esses momentos também podem ser construtivos. Assim sendo, as crises não devem ser entendidas, no interior da psicologia histórico-cultural, como momentos negativos. Pelo contrário, representam momentos críticos e de transição, que ao alternarem-se com os períodos estáveis, revolucionam a personalidade da criança. É importante que professores conheçam tais momentos para que saibam as melhores formas de intervir. Conforme afirma Magalhães (2016, p. 49-50):

[...] não há motivos para desespero dos educadores, pois tais momentos críticos representam a necessidade de uma nova condução do desenvolvimento. Cabe aos educadores, ao identificarem um momento de transição, mudarem a forma de se relacionar com as crianças, o que proporcionará um salto qualitativo no desenvolvimento, sem necessariamente a criança passar por uma crise.

Vygotski (2006) propõe a periodização das idades e crises do desenvolvimento psicológico da seguinte forma: **crise pós-natal**; primeiro ano de vida (de dois meses a um ano); **crise do 1º ano**; primeira infância (de um a três anos); **crise dos três anos**; idade pré-escolar (dos três a sete anos); **crise dos sete anos**; idade escolar (dos oito a doze anos); **crise dos treze anos**; puberdade (dos quatorze a dezoito anos) e **crise dos dezessete anos**<sup>52</sup>.

As idades, para Vygotski (idem, p.262), são “[...] formações globais e dinâmicas” e, sendo assim, em cada período o desenvolvimento não transforma aspectos isolados da personalidade, mas a estrutura interna em sua totalidade e, assim, “[...] as leis que regulam esse conjunto determinam a dinâmica de cada uma de suas partes” (idem, *ibidem*). Segundo Vygotski, o critério essencial para classificar o desenvolvimento infantil é **nova formação central**. Em cada idade, há uma função psíquica predominante que guia o desenvolvimento da

---

<sup>52</sup> Vale pontuar, mais uma vez, que essa é uma parte do todo, uma vez que a teoria nos proporciona o entendimento da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico desde o nascimento até a velhice (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2016).

pessoa e dela emergem neoformações psíquicas, ou seja, funções centrais que estão em pleno desenvolvimento em determinado período.

Portanto, há sempre em cada nova idade uma nova formação central que reorganiza a personalidade da criança e a sua consciência sobre uma nova base, transforma a personalidade como um todo e serve como uma espécie de guia para o processo de desenvolvimento, transformando a relação da criança com a realidade objetiva e consigo próprio, de modo que ao final de um período a criança é e já não é mais a mesma. Conforme Vygotski (2006, p. 265), “[...] a criança, no final de uma determinada idade, converte-se em um ser totalmente diferente do que a princípio dela mesma”.

O estudo de cada idade, segundo Vygotski (2006), deve focar nas neoformações que surgem nela, ou seja, o “novo” que se forma no desenvolvimento em cada período, que não existia no período anterior e se constitui como base ao período seguinte. Conforme o autor, “[...] as novas formações aparecem no final de cada idade e vem a ser o resultado de tudo o que ocorreu nesse período de desenvolvimento” (idem, p. 341). Solovieva e Rojas (2008a), baseando-se nos estudos de Vigotski, afirmam que o aparecimento das neoformações revela que a criança passou pela idade anterior e já tem condições de passar para a seguinte.

Isso não significa que não existam outras formações em curso. Nesse sentido, Vygotski (2006) coloca como “linhas centrais de desenvolvimento” (idem, p. 262) os processos de desenvolvimento que se vinculam com a nova formação principal de cada idade e as “linhas acessórias de desenvolvimento” aquelas ligadas aos demais processos. Assim, “os processos que são linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade se convertem em linhas acessórias de desenvolvimento na idade seguinte e vice-versa” (idem, p. 262). É preciso, estudar, segundo o autor, como mudam as linhas centrais e secundárias no curso do desenvolvimento, e “[...] avaliar a idade crítica do ponto de vista do desenvolvimento próximo, isto é, a relação com a idade seguinte” (idem, p. 369).

Assim sendo, nos momentos da periodização coexistem e entrecruzam-se duas linhas de desenvolvimento: a linha central de desenvolvimento e as linhas acessórias. A primeira relacionada com a formação da atividade principal do período particular que de forma mais decisiva contribui ao desenvolvimento psíquico e a segunda refere-se às linhas acessórias de desenvolvimento, que estão relacionadas às atividades que coexistem com a atividade-guia, ocupando lugar secundário, mas não de menor importância, posto que impulsionam a criança à nova atividade-guia.



Vygotski (2006) destaca a importância de compreender que em cada período do desenvolvimento há uma **situação social de desenvolvimento**, ou seja, em cada momento do desenvolvimento a relação que a criança estabelece com o entorno que a rodeia é única e irrepetível. A situação social de desenvolvimento determina e regula a existência social e é dependente, como o próprio nome indica, da realidade social à medida que para o autor, essa “[...] é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual” (idem, p. 264).

Com efeito, a situação social de desenvolvimento elucida a particularidade de cada período e é “[...] ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade” (idem, ibidem) e a partir dela são determinadas as formas e percursos que permitem à criança adquirir novas propriedades de sua personalidade. De acordo com Solovievas e Rojas (2008a, p. 12), “[...] no marco da atividade da criança, é onde se adquirem todas as neoformações; a atividade organiza a situação social e determina a linha geral de desenvolvimento”. Entendemos, portanto, que a atividade-guia de cada período é a categoria essencial para compreender a relação particular e irrepetível (situação social de desenvolvimento) pela qual a criança se relaciona com o mundo em cada momento da vida.

Posto isso, o professor da educação infantil deve conhecer as características não apenas da faixa etária com a qual trabalha, pois à medida que a idade cronológica não é a principal referência, como já afirmamos, é necessária uma visão geral sobre o desenvolvimento. Tal como afirmam Marsiglia e Saccomani (2016, p. 350):

[...] o professor, para planejar de forma orgânica, por um lado, precisa partir do adulto para a criança (do complexo para o simples - MARTINS, 2013b)<sup>53</sup> - o que lhe exige conhecimentos aprofundados sobre toda a periodização do desenvolvimento, e não só da faixa etária com a qual ele trabalha. Por outro lado, como as creches não são articuladas pedagogicamente com as escolas de educação infantil, que por sua vez estão separadas pedagogicamente do ensino fundamental, que também é separado do ensino médio, há uma grande dificuldade em planejar adequadamente para todos os níveis de ensino. Esse problema seria minimizado se pelo menos fôssemos capazes de identificar os conhecimentos fundamentais de serem transmitidos e assim pudéssemos contar com um currículo clássico para as escolas. Mas para isso é necessário compreender como um mesmo conteúdo articula-se da educação infantil ao ensino médio para fazer o caminho de volta e planejar cada uma das etapas.

---

<sup>53</sup>Voltaremos a abordar planejamento no quarto capítulo.

Não basta, portanto, ter conhecimento sobre os conteúdos e formas apenas de uma faixa etária específica, mas ter a visão da totalidade, que por sua vez, engloba aquilo que já é uma conquista da criança (nível de desenvolvimento real) resultante das aquisições do período em que está e dos períodos anteriores e, ao mesmo tempo, daquilo que conduz a transição ao período seguinte (área de desenvolvimento iminente)<sup>54</sup>. As ações pedagógicas, segundo Elkonin (1960a), devem levar em conta as particularidades do momento do desenvolvimento em que a criança se encontra, mas isso não significa que o professor deve se orientar somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado. A função do professor é, pois, promover e direcionar o desenvolvimento psíquico, ou nas palavras do autor, “[...] formar o novo em seu desenvolvimento psíquico” (idem, p. 503). É nesse sentido que o trabalho pedagógico “[...] caminha em uma vida de mão dupla” (MARSIGLIA e SACCOMANI, 2016 p.349), pois o professor:

[...] por um lado, deve tomar a Atividade-guia do período atual do aluno como um importante instrumento para a prática pedagógica, entendendo as possibilidades e conquistas do desenvolvimento em cada idade. Por outro, deve trabalhar na direção de engendrar as premissas da Atividade-guia do próximo período, atuando nas linhas acessórias de desenvolvimento, ou seja, o professor pode (e deve) explorar elementos da linha acessória que impulsionem a transição de um período a outro. Vale esclarecer, porém, que trabalhar com as linhas acessórias, não significa focar apenas na passagem ao próximo período, isto é, deve-se pensar a partir do que o aluno é e, ao mesmo tempo, no seu *vir-a-ser* (idem, ibidem).

Diante disso, traremos as relações entre a atividade-guia, nova formação psíquica, situação social de desenvolvimento e crises, articulando com o curso da linguagem desde o momento do nascimento até a transição à idade escolar à medida que consideramos essencial que o leitor da tese tenha uma compreensão geral do desenvolvimento da linguagem no decorrer desses períodos.

### **2.2.2 Primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta com o adulto**

Eu sou um bebezinho  
 Dos mais bonitinhos  
 Que quer muito carinho  
 Que quer bebê conforto  
 Quero comer  
 Quero mamar

---

<sup>54</sup> Abordaremos de forma mais aprofundada o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente no quarto capítulo.

Quero preguiça  
 Não tenho tempo pra esperar a hora  
 Tem que ser aqui  
 Tem que agora  
 Agora não, já!  
 [...]  
 Atenção, atenção!  
 Todos olhem pra mim  
 Pro meu primeiro passinho...  
 (Eu sou um bebezinho, Palavra Cantada)

A primeira época denominada primeira infância (aproximadamente do nascimento aos três anos de idade) é constituída pelas primeiras atividades-guia do desenvolvimento humano: a comunicação emocional-direta no primeiro ano de vida, na qual predomina a esfera afetivo-emocional (mundo das pessoas) e a, segunda, denominada atividade objetal manipulatória na primeira infância, na qual predomina a esfera intelectual-cognitivo (mundo das coisas).

No momento do nascimento do bebê, isto é, na transição entre a vida intra e extrauterina, destaca-se uma idade crítica: o período pós-natal. Há uma profunda conexão entre os últimos meses do desenvolvimento intrauterino e os primeiros meses pós-natais. Esse momento de conexão, como toda transição, “[...] significa, antes de tudo, uma ruptura com o passado e o início do novo” (VYGOSTKI, 2006, p. 279). Trata-se, pois, da primeira crise no desenvolvimento humano. Para Vygotski (idem), uma prova direta de que o período pós-natal deve ser considerado um período de transição é que o desenvolvimento embrionário dos últimos meses em caso de parto prematuro pode prosseguir, com os devidos cuidados, em condições extrauterinas.

Segundo Vygotski (2006), a **situação social de desenvolvimento** da criança no período pós-natal é bastante peculiar, pois mesmo que esteja separado fisicamente da mãe, o recém-nascido continua ligado a ela biologicamente, o que fica evidente pela sua alimentação, visto que o bebê se alimenta do colostro e logo depois do leite materno, que é um produto interno do organismo da mãe. Além da alimentação, o sono ocupa no desenvolvimento o lugar de elo entre o estado embrionário e pós-natal, pois o recém-nascido possui um funcionamento do sono completamente diferente dos adultos. Há nos primeiros três meses uma insuficiente diferenciação entre sono e vigília, intercalando sonos curtos com estados de vigília. Conforme o autor, os recém-nascidos dormem 80% do tempo, sendo um sono inquieto e descontínuo, com movimentos impulsivos e chegando até mesmo a fazer movimentos como se estivessem mamando enquanto dormem. Nas palavras de Vygotski (idem, p. 276), o recém-

nascido “[...] pode dormir com os olhos semiabertos e permanecer com eles fechados em estado de vigília como se estivesse dormindo”.

O recém-nascido possui reflexos incondicionados de alimentação, defesa e orientação. (ELKONIN, 1960b). A criança revela diferentes reflexos inatos, que “[...] são caracterizados por resposta motora involuntária a um estímulo e estão presentes em bebês desde antes do nascimento até por volta dos seis meses de vida” (BRASIL, 2011, p. 79), dentre eles estão os reflexos de sucção, voracidade, preensão, marcha, fuga à asfixia, cutâneo-plantar, moro etc. (idem). Esses reflexos primitivos, embora sejam de extrema importância na adaptação às novas condições de existência extrauterina, são insuficientes para a sobrevivência. Como afirma Elkonin (1960b), o ser humano, quando nasce, é o mais indefeso dentre todos os seres vivos, uma vez que não pode sobreviver sem os cuidados contínuos dos adultos e apenas se desenvolve na relação com os outros seres humanos que dele cuidam e satisfazem todas as suas necessidades.

A **nova formação central** do período de crise pós-natal é a **vida psíquica individual do recém-nascido**. O novo que emerge consiste em que a vida psíquica se converte em existência individual no momento da separação do bebê do organismo da mãe. Dessa forma, “[...] como toda a existência humana individual, está imerso na vida social das pessoas que o rodeiam” (VIGOSTKI, 2006, p. 279). Vygotski (idem) afirma que a vida psíquica no período pós-natal é peculiar e se caracteriza pela: a) primazia de vivência indiferenciada na qual há uma fusão de afeto e sensação; b) o recém-nascido ainda não separa sua existência da percepção dos objetos, o que leva a indiferenciação dos objetos sociais e físicos; c) ainda não há vivência social e, portanto, esse período se caracteriza pela passividade em sua conduta e consciência. Dessa forma, esse **período de passividade**, marcado ainda essencialmente, por condicionantes biológicos, marca a transição da vida intrauterina e a vida extrauterina.

Conforme explica Luria (2001), os reflexos elementares não são protótipos dos movimentos voluntários, pelo contrário, precisam ser inibidos para que os movimentos voluntários apareçam. Em relação ao desenvolvimento da linguagem, o autor afirma que “[...] as primeiras palavras não nascem dos primeiros sons que emite o lactente, mas sim daqueles sons da linguagem que a criança assimila da fala do adulto quando ouve” (idem, p. 30).

Esse momento, por sua vez, não emerge de uma hora para outra, mas é resultado de um longo processo. Como afirma Martins (2012), embora o bebê inicie sua vida a partir de uma base reflexa, ele não pode ser considerado um ser unicamente biológico a quem é suficiente a satisfação de suas necessidades vitais, pois “[...] muito rapidamente os reflexos

incondicionados cedem lugar aos reflexos condicionados e esses, às aprendizagens sociais” (idem, p. 101).

Com efeito, a linguagem infantil tem sua base nas reações inatas, isto é, nos reflexos hereditários e propriedades legadas pelo aparato biológico e, de acordo com Martins (2013a, p. 169), no alicerce do caminho de evolução da linguagem “reside o reflexo incondicionado das reações vocais, sobre o qual se edifica seu curso ulterior. Tais reações apontam, pois, a pré-história da linguagem oral”.

A primeira função da reação vocal, segundo Vygotski (2000), é emocional. A segunda, por sua vez, revela-se quando a reação vocal se transforma em reflexo condicionado, exercendo a função de contato social.

**A voz da criança se converte em sua linguagem ou em instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares.** Portanto, também em sua pré-história, ou seja, ao longo do primeiro ano de vida, a linguagem infantil está inteiramente baseada nos sistemas de reações incondicionadas, **fundamentalmente instintivas e emocionais**, sobre as quais, por meio da diferenciação, se elabora a reação vocal condicionada mais ou menos independente. Graças a isso, se modifica também a própria função da reação: se antes essa função fazia parte da reação geral orgânica e emocional manifestada pela criança. Agora, começa a cumprir a **função de contato social**. (VYGOTSKI, 2000, p. 171).

Portanto, no primeiro ano de vida, a linguagem do bebê fundamenta-se no sistema de reações incondicionadas, essencialmente emocionais e vinculadas ao campo sensorial imediato. Gradativamente, na relação com as pessoas que dele cuidam, as reações vocais cumprem a função de contato social. Percebe-se, pois, que as reações vocais deixam de ter existência meramente biológica e ganham existência social. É, portanto, no contato social com o adulto que se encontra a gênese da linguagem da criança. É o adulto quem cria, no bebê, a necessidade de comunicação. Há, portanto, uma contradição neste primeiro período: de um lado, é uma comunicação privada de linguagem, do ponto de vista da criança, ou seja, o bebê não fala, mas por outro lado, existe o adulto, que lhe dirige a palavra.

O bebê ainda é incapaz de se comunicar com palavras, mas concomitantemente, o adulto se comunica com ele por meio delas. Lísina (1987), ao analisar a gênese das formas de comunicação na criança, afirma que há, de um lado, a total dependência do bebê, que produz reações primitivas de acordo com seus estados emocionais e necessidades básicas. De outro lado, existe o adulto, que identifica e atende à essas reações do recém-nascido. Segundo a autora:

Se a necessidade da criança em relação ao adulto constitui a condição indispensável para a aparição da comunicação nas crianças, **a iniciativa antecipadora do adulto**, que se dirige ao bebê como se fora um sujeito e que modela ativamente a nova conduta infantil, constitui a condição decisiva neste processo e em conjunto ambas são suficientes para que apareça a atividade comunicativa. (idem, p. 282, grifo nosso).

Portanto, o adulto, pela iniciativa antecipadora, responde às “[...] reações primárias do recém-nascido como se estas fossem reações sociais, ou seja, reações dirigidas a alguém, o adulto o inclui na atividade comunicativa antecipando-se a ela e promovendo-a” (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016, p. 112), atraindo a criança à atividade de comunicação, gerando no bebê a necessidade de comunicar-se, diferente das outras necessidades que existiam outrora no bebê. Portanto, os adultos, em resposta às manifestações do recém-nascido, “[...] modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, compartilhada por ambos” (idem, ibidem).

Com o final da crise pós-natal, após o período que caracteriza o recém-nascido (quarenta e cinco dias), no curso do segundo mês de vida, inicia-se um novo momento: o período do primeiro ano. Observa-se que, gradativamente, a passividade do recém-nascido é substituída por um **interesse receptivo**, ainda no **primeiro semestre desse primeiro ano**, no qual “[...] surge o mundo exterior” (idem, 2006, p. 287) à criança, despertando nela o interesse pela realidade objetiva e por si mesmo.

O sono do bebê se estabiliza, há uma maior diferenciação entre sono e vigília e maior regularidade da alimentação, o que lhe possibilita ultrapassar os limites do sono, da alimentação e do choro. Desse modo, o bebê passa a manifestar novas formas de conduta, respondendo à influência de estímulos. Segundo o autor, pela primeira vez a criança manifesta atenção aos estímulos sensoriais, aos seus próprios movimentos, aos sons do ambiente e aos sons que ela própria produz, assim como à presença de outra pessoa. (VYGOTSKI, 1996). Segundo Martins (2012), o trabalho com o bebê deve enriquecer o estado de vigília, ampliando as possibilidades de contato com a realidade externa, proporcionando o acesso a diferentes espaços, apresentando diferentes objetos, falando com o bebê etc.

O período do primeiro ano de vida se inicia com o fim da crise pós-natal, aproximadamente entre o segundo e terceiro mês, onde aparecem, por exemplo, os primeiros sorrisos da criança como reação à voz humana. Portanto, a criança supera o período de passividade e, no final do segundo mês, segundo Elkonin (1960b), a criança reage quando aparece o adulto e quando ouve sua voz, fixa o olhar em seu rosto, sorri, faz movimentos rápidos e intensos, mexendo os braços e pernas. Essas são primeiras reações emocionais

positivas da criança e se denomina **complexo de animação** (idem), uma atividade de comunicação peculiar que surge aproximadamente no terceiro mês de vida (idem; 1987b) e indicam mudanças na vida psíquica do recém-nascido. Trata-se, segundo Elkonin (1987b) de uma ação complexa com objetivo de comunicar-se com os adultos por meios especiais, posto que nesse momento específico da comunicação, o bebê ainda carece do instrumento fundamental de comunicação humana: a linguagem. Essa forma peculiar de comunicação conforme o autor, aparece no desenvolvimento antes que a criança comece a manipular os objetos, antes mesmo que forme o ato de apreensão. De acordo com Vygotski (2006, p. 302):

[...] a criança, no final do primeiro mês de vida, reage chorando quando ouve outra criança chorar. Após dois meses, a criança para de gritar se alguém se aproxima dele, e aos dois ou três meses recebe com um sorriso o olhar do adulto. Até então, várias formas de seu comportamento aparecem, o que nos permite supor que estabeleceu inter-relações sociais com os adultos que cuidam dele. A criança se volta para a pessoa que fala com ela, presta atenção à sua voz e fica com raiva quando se afasta dele. Nos três meses, ela emite sons diferentes quando uma pessoa se aproxima dela, sorri, manifesta-se disposto a comunicação.

O ponto de viragem acontece entre o quinto e sexto mês, onde sono e vigília ocupam o mesmo tempo. A atividade da criança supera os limites de simples resposta aos estímulos e emerge uma busca ativa de estímulos e, portanto, Vygotski afirma que a criança, durante o segundo semestre do primeiro ano de vida, passa de um interesse receptivo para um **interesse ativo** pelo entorno. Esse é, de acordo com Martins (2012), “[...] representado, essencialmente, pela manipulação de objetos em relação com a sua significação social, (por exemplo, levar um pente à cabeça); pela busca de autonomia locomotora e pela utilização embrionária de formas sociais de comunicação” (idem, p.102).

Nesse momento, ainda segundo Martins (2012), aparecem as primeiras formas imitativas de movimentos e sons, que por sua vez, são a base para as formas de comportamento mais complexos. Sendo assim, o trabalho pedagógico deve “[...] explorar as múltiplas possibilidades imitativas fornecendo os modelos (gestuais e sonoros) característicos das ações que envolvem a criança” (idem, p. 102). A autora cita como exemplos a ação de abrir a boca no momento da alimentação e emitir sons repetidos para o bebê.

Com efeito, no primeiro ano de vida há três períodos: o período de passividade, período de interesse receptivo e período de interesse ativo. Destacamos que o desenvolvimento da linguagem tem fundamental importância em todos esses períodos do desenvolvimento, mesmo quando ainda não é o principal meio de comunicação do indivíduo,

como acontece no primeiro ano de vida. Conforme Mukhina (1996, p. 47), o bebê “[...] ainda não conhece as palavras, não entende a conduta do adulto, mas se alegra com sua presença, observa o adulto por períodos longos, capta as palavras e os sorrisos que esse lhe dirige”.

O bebê ainda não sabe andar, não pode se aproximar ou se afastar dos objetos por si mesmo, mas atua com eles por meio das outras pessoas. Conforme Vygotski (2006), em nenhuma outra idade infantil há tantas formas de colaboração tão elementar como no primeiro ano de vida. O adulto é, para o bebê, “[...] o centro psicológico de toda situação” (idem, p. 304). Conforme o autor, a aproximação ou afastamento do adulto pode influenciar positiva ou negativamente a atividade da criança, que se sente indefesa na ausência do adulto e sua atividade torna-se bastante limitada, uma vez que é na relação com o adulto que a criança se comunica, mesmo que seja ainda sem a linguagem propriamente dita.

No primeiro ano de vida se expressa a incapacidade do bebê de satisfazer por si mesmo suas necessidades vitais e, desse modo, depende integralmente da assistência do adulto para sobreviver à medida que suas necessidades são supridas pelos adultos que dele cuidam. Sua relação com a realidade acontece exclusivamente por meio dessas pessoas. Assim, para Vygotski (2006), já o primeiro contato do bebê com a realidade objetiva é “[...] socialmente mediado” (idem, p.285). Conforme o autor, os objetos aparecem e desaparecem do campo perceptual do bebê de acordo com a vontade dos adultos, isto é, são os adultos que organizam o seu campo visual, inclusive mudando-lhe a postura e seus movimentos. Nesse sentido, a relação da criança com a realidade objetiva acontece sempre pela mediação da relação entre o bebê e o adulto. É nesse sentido que Vygotski afirma que o bebê, em seu primeiro ano de vida, é “[...] um ser maximamente social” (idem, p. 285).

Há uma contradição<sup>55</sup>: o bebê é totalmente dependente dos adultos, mas carece do instrumento fundamental de comunicação social: a linguagem humana. De acordo com Vygotski (2006, p. 286), a **situação social de desenvolvimento** do bebê no primeiro ano de vida consiste em que há a “[...] contradição entre sua máxima sociabilidade (devido a situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação”. A ausência da linguagem, por parte do bebê, e sua dependência total dos adultos conferem a particularidade

---

<sup>55</sup> Pasqualini (2016b) ao analisar a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético, destaca o conceito de contradição e afirma que um dos princípios fundamentais “[...] é que a realidade se produz como fruto da **luta dos contrários**”. (idem, p.73, grifo da autora). Ainda segundo a autora, “[...] a contradição encerra duas forças que se opõem, e portanto se combatem, mas ao mesmo tempo são inseparáveis, estabelecendo entre si uma relação de reciprocidade. Não se trata, assim, de mera oposição, mas de **unidade de contrários**, de uma contradição que é interna aos fenômenos. Essa contradição interna, como luta entre forças opostas que se desenvolve no tempo, é que forjará a formação do novo”. (idem, ibidem).



da situação social de desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida. Desse modo, a situação social exige uma comunicação com os adultos, entretanto, “[...] é uma comunicação sem palavras, muitas vezes, silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar” (idem, p. 286). Essa situação social de desenvolvimento na qual o bebê carece ainda de linguagem é que “[...] desperta nele uma necessidade muito grande, múltipla e complexa de comunicação com adultos” (idem, p. 325).

Devido a essa completa dependência dos adultos para satisfazer suas necessidades mais básicas e elementares<sup>56</sup>, o lugar que a criança ocupa nesse período entre as pessoas se caracteriza pelas limitadas possibilidades que possui para ter contato direto com os objetos e fenômenos, assim como por ainda não se comunicar por meio da linguagem (ELKONIN, 1960b). Com efeito, trata-se de uma comunicação direta e emocional, pois o bebê ainda não se apropriou da linguagem e, portanto, é ainda uma comunicação privada de palavras e acontece por meio de gritos, choramingo, gestos e movimentos.

Conforme Vygotski (2006, p. 304), “[...] trata-se de manifestações emocionais, de transferências de afetos, de reações positivas ou negativas ante a mudanças do momento principal de qualquer situação que se encontre o bebê a aparição de outra pessoa”. Essa primeira etapa no desenvolvimento da linguagem, denominada **pré-linguística**, caracteriza o primeiro ano de vida da criança e precede o domínio da linguagem em si.

De acordo com Petrovski (1985), existem três etapas fundamentais no desenvolvimento da linguagem: a etapa pré-linguística (aproximadamente de dois meses até os onze meses); o domínio primário do idioma (aproximadamente dos 11 meses até um ano e sete meses); e por fim, o período do domínio da estrutura gramatical da linguagem (aproximadamente de um ano e sete meses até os três anos).

Assim, no primeiro ano de vida, na etapa pré-linguística, a linguagem é pré-verbal e pré-intelectual. Com efeito, essa primeira etapa do desenvolvimento cultural da linguagem é marcada, fundamentalmente, pela independência entre pensamento e linguagem. Esse momento marca a base do percurso do desenvolvimento cultural da linguagem, mas ainda não há linguagem propriamente dita. Assim sendo, nesse momento, a linguagem se encontra na contradição entre o legado da natureza e a condição social do desenvolvimento. Como

---

<sup>56</sup> Vale enfatizar, aqui, que mesmo algumas necessidades que o senso comum considera as mais elementares são, em realidade, culturais. Por exemplo, o banho não é uma necessidade inata ao ser humano, mas uma necessidade criada pelos seres humanos e, assim, socialmente criada no bebê. Outro exemplo é a alimentação do bebê, que é totalmente dependente do adulto e necessária à sobrevivência, contudo, a formação do paladar que se forma a partir da alimentação é um processo cultural, resultante do tipo de alimento que é oferecido à criança pelos adultos.

Martins (2012) sintetiza, a etapa pré-linguística possui três momentos principais: os ruídos, os murmúrios, balbucios e as pseudopalavras.

De acordo com Petrovski (1985), o desenvolvimento da etapa pré-linguística, inicia-se pelo período dos ruídos e balbucios, aproximadamente até cinco meses. No segundo semestre do primeiro ano, segundo o autor, aparecem as “pseudopalavras” quando o fluxo da linguagem da criança se decompõe em pedaços, com algumas sílabas unificadas por acentos, entonação e uma única articulação. Como sintetiza Martins (2012, p. 106):

Os ruídos, dentre os quais se inclui o choro reflexo, assentam-se nos reflexos da laringe, graças aos quais ocorre a emissão aleatória de sons. Entre o segundo e o terceiro mês a criança começa a murmurar, isto é, a produzir sons de vogais e, a partir do quarto mês, esses sons se fazem acompanhados de consoantes, quando, então, inicia o balbucio. No momento das pseudopalavras, próprio ao segundo semestre do primeiro ano, a criança inicia a emissão de sons, compostos por uma ou várias sílabas acompanhadas de acentuação, entonação e articulação única. Nele ocorre uma reprodução da estrutura sonora dos fonemas sem haver, contudo, a intenção de reprodução das palavras do idioma.

Portanto, com o passar do tempo, a necessidade de se comunicar com o adulto entra em contradição com as possibilidades que a criança tem, até então, de comunicar-se. É no interior dessa contradição, que o adulto produz a necessidade da criança de compreender o mundo e se comunicar de forma cada vez mais elaborada. Segundo Mukhina (1996, p. 85):

A necessidade de comunicação da criança cria as bases para que comece a imitar os fonemas da linguagem humana. Desde muito cedo, o bebê cala quando o adulto começa a falar com ele. Depois dos 3 meses, a criança imite sons quando está de bom humor. Se o adulto se inclina sobre ela, a criança intensifica essa emissão de sons. A criança escuta esses sons. Em certas ocasiões, imitando-se a si mesma, fica um bom tempo repetindo um som que produziu por acaso. Um pouco mais tarde (aos 4 meses) imita muito claramente o ritmo dos sons. Por exemplo, quando cantam para embalá-la: “ea-ea-ea, ea-ea-ea”, a criança reproduz o ritmo, embora o som possa ser outro (“i-i-i” ou “o-o-o”).

O adulto tenta provocar na criança uma resposta, assim como acontece em qualquer diálogo e a criança reage prestando atenção na palavra. Aos seis meses, aproximadamente, começa a **balbuciar** de forma prolongada, pronunciando sílabas, imitando o adulto (aquilo que Petrovski (1985) aponta como “pseudopalavra”). Por meio do balbucio, revela seu desejo de se comunicar com o adulto, aprende novos sons, aperfeiçoa o movimento dos lábios, da língua e da respiração, o que por sua vez, é essencial para assimilar os sons da língua (MUKHINA, 1996). Segundo Rubinstein (1967, p. 468):

O balbucio se distingue dos gritos primeiramente por uma maior variedade de sons e, em segundo lugar, porque os sons do balbucio, produto do brincar com o som, são menos coerentes e mais livres do que os gritos instintivos. No balbucio, a criança aprende a pronunciar vários sons livres em relação com as reações instintivas. Desta forma, o balbucio prepara a possibilidade de aprender a dominar, no curso posterior, as reservas fonéticas da linguagem usada pelos adultos ao seu redor.

De acordo com Aimard (1998), os primeiros sons do balbucio são parecidos em diferentes línguas e evoluem. O autor explica que, inicialmente, a criança produz diferentes tipos de sons e todos os possíveis ruídos com a boca. Paulatinamente, o balbucio evolui assemelhando-se cada vez mais com os modelos fonéticos da língua materna com a qual o bebê tem contato. Nesse sentido, a criança ouve o próprio som que produz e surge um vínculo permanente entre o som produzido e o gesto motor que realiza para articular o fonema. Com cinco ou seis meses, o bebê realiza autoimitações, ou seja, aprecia repetir os sons que acabou de reproduzir. Essa imitação de si mesmo reforça a ligação entre o som e o gesto motor, que é um esquema memorizado do fonema. Ademais, a linguagem dos adultos garante o repertório fonético da língua e lhe serve de modelo. Por meio das imitações, repetições e reforços, “[...] o adulto modela o repertório fonético do bebê, cujos ouvidos e órgãos de fonação ficarão habituados e treinarão com os nossos fonemas” (idem, p. 60), isto é, treina-se os fonemas da língua materna e não os fonemas de línguas estrangeiras. Sobre a evolução da pronúncia dos fonemas, o autor explica que:

[...] o [a] inaugura as vogais, seguida de [e], [i], [u]; as consoantes anteriores [p] e [b] são seguidas pelas nasais [m] e [n]. Geralmente as formas imprecisas ao início (será que é um [p], um [b] ou um [d] ?), e depois se assemelham cada vez mais aos fonemas da língua; alguns fonemas só são articulados durante o terceiro ou quarto ano, e não é raro que ainda persistam dificuldades articulatórias aos cinco ou seis anos. (idem, p. 59-60).

Segundo Aimard (idem), aproximadamente aos dez meses, a criança brinca com formas repetidas, juntando dois fonemas (reduplicação silábica), como por exemplo “dadada” ou “papapa”. Não é de se surpreender que as primeiras palavras sejam “mamãe” ou “papai”, pois além de frequentemente serem estimuladas, o [a], normalmente é a primeira vogal pronunciada pelo bebê e o [p] e o [m] se inserem entre as primeiras consoantes.

A palavra pronunciada pelo bebê na etapa pré-linguista, no segundo semestre do primeiro ano, ainda não é uma palavra propriamente dita, mas sim uma pseudopalavra. Como

mostra Petrovski (1985), os sons adquirem uma característica relevante, pois a composição sonora da linguagem da criança é comparável a composição sonora da língua materna, assim a criança reproduz de modo bem parecido a estrutura sonora das palavras. Contudo, ainda não se trata de palavras propriamente ditas, posto que não exercem a função de signos.

Conforme explica Martins (2012, p. 106), “[...] as pseudopalavras não são palavras produzidas erroneamente, mas emissão de sons de maior complexidade”. A autora afirma que todo o período pré-linguístico é fundamental ao desenvolvimento da linguagem, mas destaca que as pseudopalavras, pela proximidade com as palavras da língua materna “[...] representam seus mais efetivos pré-requisitos” (idem, p. 106). A relevância desse momento das pseudopalavras consiste em que, com base nelas, “[...] ocorre a modelagem social requerida ao estabelecimento de relações entre objetos e fenômenos, sons e significados” (Martins, 2012, p. 106).

Com efeito, neste primeiro ano de vida, “[...] todas as aquisições da criança aparecem sob a influência imediata do adulto” (ELKONIN, 1960b, p. 507), que não apenas satisfaz todas as suas necessidades, mas também organiza seu contato com a realidade, suas orientações nela e suas ações com os objetos. O adulto é o elo entre o bebê o mundo; é quem apresenta ao bebê os objetos; é quem escolhe quais objetos o bebê terá contato, colocando ou retirando-os de suas mãos, denominando-os; é quem auxilia o bebê a sentar-se sozinho, engatinhar, andar etc.

Inicialmente, os processos psíquicos operam imbricados, porque não há uma diferenciação específica entre eles e, apenas por meio de condições de educação, conquistam funcionamento mais autônomo e diferenciado. Desse modo, o planejamento pedagógico com bebês deve ter como premissa essa estimulação (MARTINS, 2012). Segundo Vygotski (2006), no primeiro ano, há uma unidade entre percepção e ação, entre as funções sensoriais e motoras. O processo central que une percepção e ação, segundo Vygotski, é o afeto. Conforme o autor, “[...] a percepção e a ação constituem, no início, um processo estrutural único, indiviso, onde a ação é a continuação dinâmica da percepção; ambos formam uma estrutura geral” (idem, p. 297). Assim, há uma unidade sensório-perceptual-motora (MAGALHÃES, 2017).

De acordo com Cheroglu (2014), as propriedades motoras e sensoriais estão fusionadas de forma particular, isto é, o bebê percebe e logo age, produzindo uma resposta imediata ao que percebe pela sensorialidade. Os processos motores e sensoriais, segundo a autora, “[...] são processos de caráter integral, maciços, que se desenvolvem num movimento

partindo do todo em direção às partes” (idem, p.75). É por isso que o bebê se manifesta de forma integral, sem movimentos isolados, de forma que todo o seu corpo participa da movimentação. Assim sendo, “[...] os movimentos vão se diferenciando e produzindo novas unidades de ação, de qualidade superior e distinta da motricidade inicialmente indiferenciada” (idem, *ibidem*).

É nesse sentido que Cheroglu e Magalhães (2016, p. 99) destacam os processos psíquicos em desenvolvimento no bebê durante seu primeiro ano, “[...] particularmente os processos de sensação, motricidade e percepção” (idem, p.99). É na primeira infância que o bebê “[...] imerso em uma comunicação sem palavras, conquista grandes mudanças em sua percepção (processos sensoriais) e motricidade” (MAGALHÃES, 2016, p. 50).

Conforme Elkonin (1960b), a ação de dirigir a mão até o objeto e, ao mesmo tempo, observá-lo, permite que, aproximadamente aos cinco meses, a criança seja capaz de pegar objetos com as mãos. Essa conquista é extremamente importante ao desenvolvimento do bebê, pois esse ato de pegar é a primeira ação dirigida da criança e nela são formados elementos fundamentais a coordenação visomotora, bem como permite diferentes manipulações de objetos, que por sua vez, são as premissas para a atividade-guia seguinte. A conquista da coordenação visomotora contribui para que a criança, aproximadamente aos seis meses, seja capaz de sentar-se e com isso, a percepção visual coincide com o movimento das mãos.

Para Elkonin (1987b), é na comunicação emocional direta que se formam as bases para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. É no interior dessa atividade que estão as premissas da transição da comunicação emocional direta à atividade objetual manipulatória. Portanto, a relação com objetos aparece, nesse momento, com linha acessória do desenvolvimento. As crianças, ainda no primeiro ano de vida, realizam com os objetos “[...] ações reiterativas e concatenadas que incluem o exame ativo do objeto ou qualquer outra atividade sensorial” (idem, 2009, p. 213), como por exemplo, atentar-se ao som emitido pelo objeto, examiná-lo e apalpá-lo. Com a formação do ato de agarrar, a atividade orientadora e exploradora do bebê ganha nova forma quando a criança se orienta para os novos objetos. (idem, p. 214). A manipulação dos objetos ainda aparece como linha acessória e, ao mesmo tempo, a relação com o adulto é o que mais promove desenvolvimento. Assim, a nova atividade-guia começa a ser engendrada no interior dessa atividade, uma vez que se abrem as condições para as ações primárias com os objetos.

Por isso é profícuo, nesse período, brinquedos como móveis, chocalho, mordedores,

pirâmides de argolas, brinquedos que imitem sons etc. Também os livros indicados para essa faixa etária contemplam a estimulação de ações sensório-motoras de manipulação, como por exemplo, livros de banho ou livros de pano com diferentes texturas ou feitos com figuras brilhantes e materiais diversos com contrastes de cores ou mesmo que imitem sons. Conforme Silva (2013, p. 70), “[...] apresentar objetos, músicas, livros, propiciar o trabalho explorando os sentidos da criança é o caminho mais frutífero para essa faixa etária!”

Magalhães e Martins (2013) indicam algumas ações pedagógicas que devem ser pensadas nesse período, tais como apresentar diferentes espaços (internos e externos); dirigir a observação e atuação com objetos (com diferentes texturas, tamanhos sons e cores), inserir objetos para manipulação que substituam mãos e pés; incentivando o bebê a movimentar-se para buscar contato e alcançá-lo, falar com o bebê<sup>57</sup>, cantar, nomear objetos, explorar imitações (gestuais e sonoras) e auxiliar o desenvolvimento psicomotor<sup>58</sup>. O professor, nesse sentido, deve promover ações pedagógicas que provoquem a crise do desenvolvimento, descortinando novas possibilidades de relação do bebê com o mundo e produzindo necessidade que conduzam a nova atividade-guia.

Como afirma Mukhina (1996, p. 83), a atividade conjunta do adulto e da criança se expressa “[...] no fato de que o adulto dirige as ações da criança e de que a criança, quando não consegue realizar uma ação, recorre à ajuda do adulto”. Segundo a autora, é de extrema importância nesse primeiro ano a capacidade de imitar os adultos. A criança vê a realidade e a si mesma a partir do adulto. Portanto “[...] a atitude da criança para com a realidade desde o começo tem um caráter social” (idem, p. 84).

---

<sup>57</sup> Como afirmam Dangió e Martins (2017, p.74): “Momentos ricos de interação verbal adulto-criança devem ser otimizados, por exemplo, na troca de fraldas, quando o adulto diz para a criança o que está fazendo e nomeia os objetos que está utilizando. Isso também se aplica a momentos de interação com outros objetos, oportunizando à criança o desenvolvimento da linguagem compreensiva em direção à linguagem expressiva. Ainda que possa parecer um monólogo, falar com o bebê é fonte de mediação linguística imprescindível ao desenvolvimento da linguagem, sendo esta uma importante função psíquica superior”.

<sup>58</sup> Como exemplo de recurso para o desenvolvimento de conquistas psicomotoras, podemos citar a “calça da vovó”. Trata-se de uma calça recheada de tecido, toalha ou lã para que fique pesada e, ao mesmo tempo, flexível. Na calça, diferentes A calça, “[...] facilita as mudanças posturais da criança, promove um aconchego, possibilita a organização motora e libera as mãos para a brincadeira” (SIAULYS, 2005, p. 31). Conforme trabalho que realizamos com monitores de creche em Limeira, tendo a calça como recurso, realizamos diferentes ações que objetivam o desenvolvimento motor dos bebês. Assim, por exemplo, se o bebê já tem o controle da cabeça, do pescoço e consegue rolar, o professor pode estimular o bebê a sentar-se com apoio e pegar um brinquedo. Deve também estimular o bebê a sentar-se, progressivamente, sem apoio, segurar um brinquedo, alternando as mãos, segurar brinquedos com as duas mãos. Outras ações foram citadas sobre o desenvolvimento motor, mas ressaltamos a importância de o professor conversar com o bebê, direcionar a observação e exploração dos objetos acoplados na calça (STRALIOTTO et al., 2015).

Com efeito, segundo Magalhães (2016, p.50), “[...] a criança completa um ano de vida com significativas conquistas sensório-motoras, com a percepção reorganizada e com a formação inicial da linguagem, ou seja, as primeiras palavras”. Conforme Elkonin (1960b), ao final do primeiro ano de vida, a criança compreende de dez a vinte palavras. Para Mukhina (1996) a criança consegue pronunciar de quatro a dez ou quinze palavras.

Segundo Elkonin (1960b), para que a criança comece a entender o idioma, é importante a orientação visual no ambiente em torno dela, organizada pelos adultos. Quando a denominação de um objeto é repetida muitas vezes, ao mesmo tempo em que o observa e atua com ele, estabelece-se uma conexão entre a palavra que o denomina e seu aspecto exterior. De acordo com o autor, a compreensão inicial das palavras que os objetos denominam se expressa na criança que gira sua cabeça na direção da coisa chamada pelo adulto, procura-o, observa-o e estende as mãos para o objeto quando o adulto pergunta: “Cadê a mamãe?”, “Cadê o cachorro?”.

Mukhina (1996) também faz referência a essa ideia no que se refere à atitude do adulto em provocar uma resposta da criança, como em um diálogo, acontece, em grande parte das vezes, sem que o adulto estabeleça uma relação consciente com essa necessidade, isto é, acontece de forma espontânea. Na segunda metade desse primeiro ano, o adulto cria condições que promovem o desenvolvimento da linguagem, por exemplo, quando faz essas perguntas como: “Onde está isso ou aquilo?” (idem, p. 85). Esse tipo de pergunta citada por Mukhina (1996) e Elkonin (1960b), tão comum de presenciarmos no cotidiano dos familiares com as crianças pequenas, provocam na criança reações de orientação e, quando o objeto mostrado é nomeado à criança, “[...] após várias repetições, a criança estabelece a relação entre a palavra dita e o objeto definido por essa palavra” (idem, *ibidem*). Além disso, para Mukhina (1996), o tom da pergunta determina a compreensão que a criança tem da linguagem. Vale dizer que a criança não procura o objeto apenas para ter contato com ele, mas para continuar em relação com o adulto. (MUKHINA, 1996).

Diferente daqueles que fazem essa ação sem ter consciência dela no âmbito da educação informal, no trabalho pedagógico o professor deve ter conhecimento para saber as melhores maneiras de intervir. É nesse sentido que Martins (2012, p. 105) evidencia como elemento importante das ações educativas “[...] a repetição como treino de memória”. Contudo, a autora esclarece que ensinar o bebê a falar não se reduz à repetição de palavras, mas exige a exposição do bebê a diferentes estimulações que objetivem o “[...] enriquecimento das relações entre objetos, fenômenos, sons e significações” (idem, p. 106).

Pasqualini (2016a) também afirma que é importante repetir os sons emitidos pelo bebê para que ele se mantenha interessado nesse desafio de emissão de sons à medida que os percebe como meio de relação emocional com o adulto.

A criança, conforme Mukhina (1996), demonstra um interesse pelos objetos quando é instigada pelo adulto, mas ainda não por iniciativa própria. Conforme Elkonin (1960b), no segundo semestre do primeiro ano de vida, desenvolve-se intensamente a mobilidade da criança no espaço: engatinhando e, no final do primeiro ano, andando. Conforme Chaves e Franco (2016), o declínio da comunicação emocional direta e a ascensão da atividade objetual manipulatória tem como fator propulsor o desenvolvimento da capacidade locomotora. Essas conquistas motoras possuem um significado enorme ao desenvolvimento, uma vez que amplia o campo perceptual e as possibilidades de contato ativo e direto com os objetos que antes eram inacessíveis sem o auxílio do adulto, emergindo como atividade principal a manipulação de objetos. A criança pode olhar, tocar, cheirar, sentir e manipular objetos que, muitas vezes, nem ao menos percebia.

Com efeito, nesse primeiro ano de vida, o bebê se desenvolve por meio da sua relação com o adulto, de modo que todas as suas conquistas advêm dessa comunicação emocional direta com o outro. O interesse, que no início desse período era receptivo, gradativamente, torna-se ativo, também pelas conquistas em seu desenvolvimento físico e motor já citadas: o ato de pegar, permanecer sentado, engatinhar e andar, que garantem maior autonomia e reorganizam seu campo perceptual e o contato com objetos.

A ausência de linguagem no primeiro ano, cria substitutos dela na criança. Os gestos que surgem nesse período e que chegam ao gesto indicador<sup>59</sup> são fundamentais ao desenvolvimento da linguagem. Por meio deles, o bebê estabelece a comunicação com as pessoas ao seu entorno. Portanto, há diferentes meios de comunicação não-verbais, que constituem uma etapa preparatória ao desenvolvimento da linguagem: a transformação do gesto em gesto indicativo, os ruídos, murmúrios e balbucios que caminham em direção às primeiras palavras.

Tudo aquilo que a criança percebe ao seu redor e manipula possui um nome. Neste momento do desenvolvimento, acontece o pareamento das ações com a fala, sendo que há ainda uma prevalência do aspecto fonético sobre o semântico, ou seja, a imagem está sendo construída e com ela o pareamento com o som. Neste processo de ação conjunta com os adultos “[...] aparecem na criança a **compreensão primária da linguagem humana**, a

---

<sup>59</sup> Abordamos o gesto indicativo no primeiro item deste capítulo.



necessidade da comunicação verbal e a **pronúncia das primeiras palavras**” (ELKONIN, 1960b, p. 507, grifo nosso).

A criança, segundo Vigotski (2009), tem a necessidade de saber a palavra e procura assimilar o signo pertencente aquele objeto, que por sua vez, auxilia a nomear os objetos e se comunicar. Nesse momento do desenvolvimento, para a criança, a palavra é “[...] antes uma propriedade que um símbolo do objeto: que a criança assimila a estrutura externa antes que a interna. Ela assimila a estrutura externa: a palavra-objeto, que já depois se torna estrutura simbólica” (idem, p. 145-146).

Segundo Vygotski (2001, p. 181) “[...] a criança assimila a conexão externa entre a palavra e o objeto e não a relação interna entre o signo e o significado”. Portanto, neste momento, a palavra que designa o objeto, revela-se como mais uma de suas propriedades, como uma extensão do próprio objeto. Baseando-se em Vigotski, Martins (2013a), afirma que existe “[...] uma relação primária entre palavra, percepção e representação, ou imagem, a partir da qual umas palavras vão dando origem a outras.” (idem, p. 170). Assim sendo, ao mesmo tempo que é uma palavra, ainda não é. É uma expressão sonora que corresponde à palavra e, portanto, nesse momento do desenvolvimento da fala, “[...] a face fonética prepondera sobre a face semântica” (MARTINS, 2016a, p. 17). Baseando-se em Vigotski e Luria, Martins (idem) explica que os autores:

[...] propõem uma distinção entre as faces fonética e semântica da palavra. Para ambos, a primeira corresponde à representação do objeto sensível, à possibilidade de conversão do objeto em expressão sonora representada em sua denominação. A segunda inclui essa face e a supera, visando a representação simbólica do objeto, à representação da essencialidade que sua manifestação fenomênica oculta. Afirmam que essas faces não se identificam nem se desenvolvem linear e paralelamente.

Nessa direção, as pseudopalavras são o que Vigotski chama de seu equivalente funcional (MARTINS, 2013a) e abarcam não apenas o início do desenvolvimento da fala, pois correspondem às “palavras” que ainda não são conceitos<sup>60</sup>. A pseudopalavra, utilizada pela criança, é apenas mais um atributo relacionado ao objeto, uma mera extensão ou propriedade dele. Nesta condição de pseudopalavra se encontra qualquer atributo do objeto no lugar da palavra que o denomina.

Nesse sentido, o desafio que se coloca ao trabalho pedagógico na atividade de comunicação emocional direta é que a palavra deixe gradativamente de “[...] ser mera

---

<sup>60</sup> Segundo Martins (2013a), Vigotski denomina de equivalentes funcionais ou pré-conceitos, características da infância, e conceitos propriamente ditos, próprios ao pensamento desenvolvimento pós-adolescência.

extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promova a conversão da imagem do objeto em signo” (idem, p. 44), de modo que a criança entenda que a linguagem trata de categorias e não objetos particulares. É preciso, pois, que a criança principie processos de generalização. Para que isso aconteça, faz-se necessário que a criança “[...] abarque em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam, o que corresponde à formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos” (MARTINS, 2013a, p. 171) na educação infantil.

Portanto, no final do primeiro ano aparece a forma inicial de compreensão da linguagem, uma vez que, “[...] a criança estabelece uma relação entre o objeto e seu nome. Essa relação se expressa pela busca e encontro do objeto nomeado” (MUKHINA, 1996, p. 86). Petrovski (1985) explica que a criança avança da etapa pré-linguística a etapa do **domínio primário do idioma**, aproximadamente dos onze meses até um ano e sete meses, como já mencionamos.

Conforme explicamos, a linguagem, da criança, no primeiro ano de vida, é marcada pela etapa pré-linguística que, em contradição com a linguagem do adulto, desenvolve-se. Desse modo, antes de adentrarmos nas características essenciais da atividade objetual manipulatória, na qual acontece o domínio primário do idioma e o domínio da estrutura gramatical da linguagem, é preciso esclarecermos sobre o **tipo específico de linguagem** que aparece na passagem da atividade de comunicação emocional direta à atividade objetual manipulatória.

Existe, pois, um tipo peculiar de linguagem que está situada entre o período pré-linguístico e o período verbal, denominada **linguagem autônoma infantil**. Essa linguagem está entre o momento no qual a criança ainda não se apropriou da linguagem dos adultos e a primeira infância, na qual ela já possui um conhecimento básico sobre a língua materna.

Vygotski (2006) considera que a linguagem autônoma é uma lei que se observa no desenvolvimento verbal de todas as crianças e defende a tese de que esse é um momento necessário ao desenvolvimento infantil. Para o autor, o início e o fim da linguagem autônoma marcam o início e o fim da crise do primeiro ano de vida. Assim, inicia-se aproximadamente no final do primeiro ano e acaba no segundo. O autor, embora reconheça que seja uma tese ainda pouco elaborada, afirma que a **linguagem autônoma infantil** pode ser considerada a **nova formação central da crise** do primeiro ano de vida. A criança não tem ainda linguagem propriamente dita, ao mesmo tempo, não se encontra no período não-verbal à medida que

começa a falar e se comunicar com os adultos com quem convive. É, pois, um período de transição.

Segundo o autor, os avanços em toda idade crítica possuem caráter transitório, ao passo que nas idades estáveis se conservam. Assim sendo, na idade estável a criança aprende a caminhar, falar, escrever etc. Na idade de transição, por sua vez, não aprende a falar a linguagem dos adultos, mas possui a linguagem autônoma. É nesse sentido que esse tipo de linguagem não se conserva e, caso isso aconteça, não faz parte do desenvolvimento típico da criança. Ainda que a linguagem autônoma seja um avanço de caráter transitório, é essencial ao desenvolvimento da linguagem autêntica, sendo uma “ponte de passagem” (idem, p. 339) entre o período pré-linguístico e o período verbal. Tais conquistas no desenvolvimento, mesmo que transitórias, não desaparecem, são incorporadas e “[...] transformam-se em formações mais complexas” (idem, *ibidem*).

Segundo Mukhina (1996), a criança produz palavras diferente das do adulto, seja porque os adultos com quem convive inventam palavras supondo que a criança entenderá melhor, seja a própria criança que altera as palavras. Com condições de educação adequadas, essa linguagem logo desaparece. Caso os adultos apoiem essa linguagem, imitando a fala errada da criança, ela pode perdurar por mais tempo; caso estimulem que a criança pronuncie bem as palavras, seu ouvido fonemático e a articulação avançam.

Conforme explica Vygotski (2006), o termo “autônomo” é utilizado porque a linguagem está estruturada com base em suas próprias leis, que por sua vez, diferem das leis da linguagem autêntica. Esse tipo específico de linguagem possui, segundo Vygotski, algumas peculiaridades. Uma delas refere-se ao aspecto articulatório e fonético. Desse modo, na forma exterior, no sentido articulatório e fonético, não coincidem com as palavras da nossa linguagem e podem se parecer ou não com as palavras da língua materna, sendo mesmo fragmentos de palavras, palavras deformadas.

Mas além disso, as “palavras autônomas infantis” (idem, p. 327) não correspondem ao significado das palavras da língua materna. Tais significados se estruturam de outra maneira e não podem ser traduzidos completamente. Com efeito, nesse momento de transição, a criança fala, mas se utiliza de uma linguagem que não corresponde a nossa linguagem tanto em seu aspecto fônico quanto semântico. Assim sendo, a criança aplica uma única palavra e um significado que abarca, todo um conjunto de coisas, as quais os adultos designam com uma única palavra.

A linguagem autônoma infantil, ao se diferenciar fônica e semanticamente da nossa, possui uma comunicação peculiar à medida que a comunicação apenas é possível entre a criança e as pessoas próximas que compreendem o significado de suas palavras. Contudo, mesmo entendendo tais significados, as palavras apenas são compreensíveis pelos adultos na situação concreta, isto é, quando o objeto está no campo visual. Assim, apesar de a linguagem autônoma infantil tornar possível a comunicação entre o adulto e a criança, essa comunicação ainda acontece de maneira distinta da comunicação por meio da linguagem da qual a criança se apropriará mais adiante. Se como abordamos anteriormente, a palavra designa coisas, analisa e generaliza, abstraindo suas propriedades, isso não acontece na linguagem autônoma. Conforme explica Vygotski (2006, p. 332):

As palavras dos adultos podem substituir a situação, mas as palavras da linguagem autônoma carecem de tal função, seu objetivo consiste em destacar algo na situação. Elas têm a função de indicar e a função de denominar, mas carecem da função significativa que possa representar objetos e significados ausentes.

As palavras autônomas não substituem ou representam os objetos e, desse modo, é impossível lidar com eles enquanto ausentes. As palavras, nesse momento do desenvolvimento, indicam e denominam objetos apenas se estiverem no campo visual e, portanto, as palavras carecem de função significadora. A linguagem, nesse sentido, ainda não ultrapassa os limites do campo sensorio-perceptual. Assim sendo, a criança apenas fala e pensa sobre aquilo que vê e percebe em seu campo visual imediato.

Com efeito, Vygotski considera que a diferença essencial entre a linguagem e a linguagem autônoma infantil, para além das palavras soarem de formas diferentes, reside na estrutura, visto que as palavras autônomas carecem de significados permanentes. Portanto, não existe ainda **simbolização**, ou seja, ainda não representam a realidade. O vocábulo, conforme Vygotski, “[...] significa tudo e, portanto, nada” (p. 337). É por esse motivo que, anteriormente, afirmamos que o conceito de palavra estava entre parênteses, isto é, para enfatizar que ainda não se trata da palavra propriamente dita. Como já afirmamos, a palavra é, para Vygotski (2009), a unidade entre pensamento e linguagem, que se expressa em seu significado, o qual a linguagem autônoma ainda não carrega. Pela ausência de simbolização, como afirma Magalhães (2016), há ausência de significados na memória e, assim, não é possível lembrar o primeiro ano de vida, exceto por relatos de familiares.

Vygotski (2006) afirma ainda que na linguagem autônoma não há relações entre os significados. O autor cita o exemplo da palavra “móvel” que é um conceito superior em

relação às palavras cadeira, mesa e armário, à medida que o primeiro conceito engloba as outras palavras, que por sua vez, subordinam-se a ele. Entre as palavras móveis e cadeira existe relação de comunalidade, isto é, relações entre os significados das palavras. Segundo o autor, “[...] a indicação que pode diferenciar sempre a linguagem autônoma da linguagem que já passou a um nível superior, é a ausência de **relações de comunalidade** entre os significados isolados das palavras” (VIGOTSKI, 2066, p. 332). Assim, o conceito superior e as relações de comunalidade não fazem parte da linguagem autônoma infantil, na qual os significados da palavra refletem de modo mais imediato os objetos e situações, sem refletir a relação dos objetos entre si. É nesse sentido que o autor afirma que o significado da palavra na linguagem autônoma não é constante, não é objetal, mas sim situacional, ou seja, depende da situação concreta.

Nesse sentido, a linguagem autônoma, além de ser uma etapa peculiar no desenvolvimento da linguagem, também é uma etapa peculiar no desenvolvimento do pensamento. Vygotski afirma que não há possibilidade de pensamento verbal à medida que a linguagem depende ainda da situação visual-direta, ou seja, quando a palavra não está inserida na situação, perde seu significado. Desse modo, a criança não pensa fora da situação visual-concreta e, assim sendo, seu pensamento conquista traços iniciais do pensamento linguístico verbal. As palavras têm significado apenas nas relações que refletem as relações diretas entre coisas, isto é, quando os significados não têm relação entre si.

Assim, as palavras se unem apenas da maneira como os objetos estão unidos no campo sensório-perceptual. Se, como afirma Martins (2013a), a função do pensamento é apreender “[...] mediatamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial”, na linguagem autônoma isso ainda não é possível, pois segundo Vygotski (2006, p. 335), o pensamento é dependente da percepção da criança, daquilo que ela percebe em seu entorno.

Além disso, uma outra peculiaridade da linguagem autônoma infantil reside em que, além de ser uma comunicação peculiar, a relação possível entre as palavras isoladas também tem caráter peculiar. É uma linguagem desprovida de gramática, sem o procedimento de unir palavras e significados isolados em uma linguagem coerente e, desse modo, possui leis de coesão e união de palavras diferentes da nossa linguagem.

Antes de começar a falar, a criança compreende algumas palavras da língua materna, mas isso não impede a existência da linguagem autônoma infantil. Essa linguagem se elabora com a participação ativa da criança. Isso não significa que seja uma linguagem criada

exclusivamente pelas crianças, mas é resultante da relação entre criança e pessoas ao seu entorno (VYGOTSKI, 2006).

Conforme Luria (2001), as primeiras palavras da criança possuem estruturas amorfas e significados difusos, pois possuem caráter simpráxico, isto é, vinculam-se com o contexto imediato e são dependentes da situação, dos gestos ou mesmo da entonação que acompanham a linguagem. A palavra emancipa-se progressivamente desse contexto simpráxico, mas conserva durante bastante tempo laços com a situação prática e designa não o objeto, mas traços dele. O significado, portanto, é amorfo à medida que não possui referência objetal e é difuso, pois ainda conserva estreita relação com a situação prática e mesmo designando um traço específico, faz referência a diferentes objetos que apresentam esse traço comum e se inserem em situação semelhante. Como exemplo, temos a situação de uma criança de um ano e seis meses que utiliza a palavra “pia” para piscina ou qualquer objeto grande com água, como balde ou banheira.

Segundo Luria (2001), a referência objetal prossegue difusa mesmo quando a estrutura morfológica da palavra já está formada. Por exemplo, a mesma criança citada acima, sabe falar corretamente a palavra “vovô”, mas porque seu avô tem bigodes, refere-se a qualquer pessoa que tenha essa característica em comum dessa maneira. Assim, ao avistar qualquer adulto com bigodes, identifica com a palavra vovô. Em concordância com o que afirma Luria, “[...] a palavra não possui uma firme referência objetal e [...] se constitui apenas na denominação de um traço determinado e não na designação sintética do objeto” (idem, p. 50).

Nessa direção, o autor afirma que “[...] mesmo que a primeira palavra da criança se dirija ao objeto, ainda é inseparável da ação, ou seja, possui um caráter simpráxico” (idem, p.31). A palavra, nesse sentido, apenas é compreendida no contexto imediato em que é emitida pela criança, de modo que a referência objetal da palavra muda a depender da situação.

É nesse sentido que Mukhina (1996, p. 124) afirma que a linguagem, na primeira infância, avança por dois motivos: de um lado, a criança aperfeiçoa sua compreensão da linguagem dos adultos e, por outro, “desenvolve sua linguagem ativa própria”. A criança, inicialmente, quando está desenvolvendo a **compreensão da linguagem dos adultos**, compreende uma situação em geral e não a ação concreta. É por isso que é comum a criança realizar determinadas ações diante da palavra dos pais e/ou responsáveis e não realizar quando outro adulto solicita. Mukhina (1996, p. 124) exemplifica essa ideia da seguinte forma:

[...] a pedido da mãe, a criança de 1 ano mostra a cabeça, o nariz, os olhos, as pernas etc.; mas se outra pessoa pedir, talvez não reaja. A criança e a mãe mantêm um contato tão íntimo que, para a criança, o sinal de agir não provém apenas das palavras, mas também dos gestos, do tom de voz e até da situação.

Essa situação, muitas vezes, é erroneamente entendida adjetivando a criança como tímida. Quando, em realidade, é parte de seu processo de compreensão da linguagem. Nesse sentido, a criança não reage apenas às palavras, mas à situação como um todo, à ação em geral. A referência objetal da palavra é dependente ainda de fatores não-verbais, simpráxicos. Gradativamente, a criança começa a compreender as palavras independentemente da situação, de quem as pronuncia e dos gestos que as acompanham.

A criança compreende a palavra a depender da situação e do contexto simpráxico. Diante disso, o significado imediato da palavra depende da situação concreta na qual é emitida, quem pronuncia a palavra, com qual entonação a pronuncia, os gestos que acompanham etc. Nesse momento, o significado imediato da palavra muda de acordo com a situação na qual a palavra aparece e os fatores simpráxicos que a acompanham. Luria (2001) cita um exemplo que ilustra a dependência da palavra do contexto simpráxico na compreensão da criança sobre a linguagem:

O investigador francês Tappolet executou a seguinte observação: a uma criança, no início do segundo ano de vida, se formulava a seguinte pergunta: "Ou est la fenêtre?" (Onde está a janela) e a criança se voltava para ela. Parecia que a referência objetal da palavra "janela" tinha se formado com instabilidade. Mas quando Tappolet, conservando o mesmo tom de voz, formulou a mesma pergunta em alemão, língua desconhecida para essa criança ("Wo ist das Fenster?"), esta voltou-se novamente em direção à janela, não porque soubesse alemão, mas porque reagia não à palavra em si, mas à entonação e situação em que a palavra era percebida. (idem, p. 48).

Posteriormente, os fatores simpráxicos, deixam de ter influência decisiva, mas o gesto indicador e ação correspondente ainda se fazem importantes. Elkonin (1974) destaca que a compreensão da criança de palavras e instruções dos adultos é construída não pela percepção do conteúdo fonêmico, mas pela captura do ritmo e melodia da palavra ou frase. Segundo o autor, a "[...] palavra é percebida pela criança como um som indivisível singular, possuindo uma estrutura rítmica-melódica definida" (idem, p. 158).

Na compreensão da linguagem dos adultos, na primeira metade do segundo ano, é o período de **orações de uma só palavra**. As palavras isoladas não denominam apenas um objeto, mas uma oração completa. Conforme o exemplo de Elkonin (1960b, p. 510), a palavra "boneca" não apenas denomina esse objeto, mas pode significar uma exigência da criança

“Dê-me a boneca!” ou uma verificação “A boneca caiu!” ou ainda a indicação de algo que pertence a boneca, como seus vestidos, mamadeira etc. A criança denomina com uma mesma palavra diferentes objetos.

Temos o exemplo de uma criança, com um ano e seis meses, que utiliza a palavra “papá” para denominar o pai, mas também utiliza essa mesma palavra quando deseja indicar que está com fome e quer que o pai faça mamadeira ou ainda quando quer subir de cavalinho nos ombros do pai etc. A compreensão dessas palavras de múltiplos significados, segundo Elkonin (1960b), apenas é compreensível no contexto em que acontecem.

Essa ideia se relaciona à ideia de Vigotski (2009) sobre o aspecto semântico (interno) e o aspecto sonoro (exterior) da linguagem que seguem diferentes leis de desenvolvimento, ou melhor, apresentam sentidos opostos no desenvolvimento da criança. Existe entre pensamento e palavra uma contradição. No aspecto fásico da linguagem, a criança caminha das partes para o todo. No aspecto semântico, por sua vez, caminha do todo para as partes. Nesse sentido, no aspecto fásico, a criança inicia com uma palavra que sintetiza duas ou três palavras, depois uma frase e dela para orações completas e, assim sendo, caminha da palavra para a oração. Entretanto, no aspecto semântico, essa palavra significa uma oração e, portanto, caminha da oração para a palavra. Nesse sentido:

No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados das palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados o seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica (VYGOTSKI, 2001, p. 410).

Gradativamente, a palavra liberta-se da ação e ganha cada vez mais autonomia em relação a ela. Nessa direção, a linguagem, para Vygotski (2006), é um meio de comunicação social. A comunicação efetiva por meio da linguagem não existe sem generalização. Qualquer elemento linguístico que a criança compartilha com o adulto ou recebe dele, é uma generalização, mesmo que ainda muito primitiva. As primeiras etapas da generalização acontecem quando a criança tem a imagem visual-direta à medida que ainda é incapaz de generalizar objetos ausentes e falar sobre aquilo que não está no seu campo sensorio-perceptual.

É na segunda metade ou final do segundo ano de vida que a criança começa a desenvolver a morfologia elementar da palavra, que ganha autonomia e independência do contexto simprático, adquirindo referência objetiva. Nesse momento em que a criança adquire formas morfológicas diferenciais, acontece um abrupto salto no vocabulário, pois se antes as



palavras eram amorfas e difusas à medida que podiam designar qualquer coisa, agora o significado se reduz e, diante disso, o vocabulário se amplia. A criança tem a necessidade de ampliar seu vocabulário e aprender novas palavras para designar apropriadamente os objetos, qualidades, ações e relações. Segundo Luria (idem, p. 31), o vocabulário que girava em torno de 12 a 15 palavras aumenta rapidamente para 60, 80, 150, 200.

Segundo Luria (2001), a referência objetal se desenvolve no curso dos dois primeiros anos de vida. Quando a palavra adquire referência objetal estável não significa que o desenvolvimento do significado da palavra terminou e, assim sendo, tanto a referência objetal quando os significados das palavras, sua função generalizadora e analítica, desenvolvem-se (LURIA, 2001). Como já afirmamos, para Vigotski (2009), quando a criança assimila uma palavra, o significado não está finalizado, mas apenas começando.

Assim, pela qualidade das mediações disponibilizadas, a criança avança da etapa **pré-linguística** para a **linguística fonética** (MARTINS, 2013a), marcada pelo início do entrelaçamento entre linguagem e pensamento, por volta dos dois anos de idade, quando acontece a transição da atividade guia comunicação emocional direta à **atividade objetal manipulatória**. Como mostra-nos Dangió e Martins (2015, p. 214):

Se nas suas origens a linguagem visava, fundamentalmente, a influência sobre o outro, e o pensamento, também em sua gênese e sem vínculos com a linguagem, voltava-se à descoberta das relações entre objetos e fenômenos, a inserção do ser social na comunidade de falantes, que representam abstratamente os objetos, significando-os, exige, definitivamente, o entrecruzamento entre linguagem e pensamento e, desse entrelaçamento, ambos resultam transformados.

Com efeito, é nesse momento do desenvolvimento, aproximadamente aos dois anos de idade, que linguagem e pensamento, que seguiam linhas de desenvolvimento independentes uma da outra, cruzam-se, de modo que o pensamento se torna verbal e fala intelectual. Essa transformação no desenvolvimento se expressa no enriquecimento ativo e rápido do vocabulário da criança. (VIGOTSKI, 2009).

Portanto, é na atividade objetal manipulatória que acontece a emancipação da palavra do contexto simpráxicos. A palavra ganha o status de signo, “[...] que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade (e mais adiante uma relação). É neste momento que ocorre o verdadeiro nascimento da palavra diferenciada como elemento do complexo sistema de códigos da língua” (LURIA, 2001, p.31). No próximo item, abordaremos as características desse momento do desenvolvimento.

### 2.2.3 Primeira infância: atividade objetal manipulatória

O que que tem na sopa do neném?  
 Será que tem mandioca?  
 Será que tem minhoca?  
 Será que tem jacaré?  
 Será que tem chulé?  
 É um, é dois, é três...  
 (Sopa, Palavra Cantada)

Como afirmamos no item precedente, no início do desenvolvimento da linguagem, há uma associação/pareamento imediata e externa entre a palavra e o objeto. A imagem, gradativamente, vai sendo pareada por palavras, que por sua vez, conquistam gradativamente a possibilidade de ocupar mentalmente o lugar dos objetos e, assim, superam a conexão direta entre o objeto e sua denominação, convertendo a imagem em signo. Apenas quando a palavra cumpre sua função de signo (passa a ocupar o lugar do objeto), a criança se liberta do campo sensorial imediato, o que é uma revolução em termos de funcionamento psíquico.

Segundo Vygotski (2006), quando a linguagem autônoma desaparece, surge a **linguagem autêntica**, encerra-se a crise do primeiro ano de vida, dando início ao próximo período: a primeira infância, ainda na primeira época. Esse período do desenvolvimento é fundamental ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento à medida que é na atividade objetal manipulatória que se dá a transformação essencial ao desenvolvimento psíquico: o pensamento se torna verbal e a fala intelectual.

Enquanto na comunicação emocional direta, a manipulação dos objetos acontece de maneira ainda primitiva, na atividade-guia desse período, os objetos deixam ser meros estímulos sensoriais, tal como eram no primeiro ano de vida e passam a ser meios de satisfação das necessidades, ou seja, convertem-se em instrumentos (MARTINS, 2012). Os objetos, nesse sentido, podem ser percebidos pela criança. Vale ressaltar que a educação escolar deve organizar ações para que isso aconteça.

A criança, segundo Martins (2012), amplia seu campo de atuação no mundo e a relação com o adulto deixa de ocupar a centralidade de suas percepções. Com efeito, a manipulação dos objetos deixa de ser meramente a exploração de suas propriedades sensoriais e passa a ter como objetivo a descoberta de suas funções sociais (MARTINS, 2012). A criança se interessa não mais pelo adulto, mas pelo objeto que o adulto manipula. É por isso que, não raras vezes, a criança não quer o brinquedo, mas quer o controle remoto que o adulto

tem em mãos e o adulto não compreende o porquê a criança se desinteressa pelo divertido e colorido chocalho.

Segundo Vygotski (2006), a **situação social de desenvolvimento** nessa idade, isto é, a relação da criança com a realidade objetiva, caracteriza-se pela dependência da situação concreto-visual, de seu campo visual direto e, portanto, predomina “[...] a percepção visual-direta, afetivamente matizada, que se transforma imediatamente em ação” (idem, p.345). Desse modo, o comportamento da criança é inteiramente determinado pela situação concreta. Assim, “[...] a criança dessa idade só pode falar sobre aquilo que tem ante sua visão ou do que ouve” (idem, p. 343). É por isso que a criança deseja tocar tudo o que vê, ou seja, “[...] cada percepção é seguida por uma ação”. (idem, ibidem).

É nesse sentido que Martins (2012, p.109), afirma que “[...] as ações da criança se estruturam em unidade com as condições sob as quais ocorrem e, em função delas, se aproxima, manipula, experimenta, se esquiva e rejeita aquilo que se lhe é apresentado”. Vygotski (2006) explica que a consciência da criança se desenvolve vinculada a percepção e, assim sendo, a percepção é a função predominante neste período e se encontra em condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Segundo o autor, a memória se manifesta na percepção ativa, no reconhecimento. O pensamento e o afeto se manifestam na percepção visual-direta, de modo que pensar não significa ainda recordar, tal como acontecerá com a criança na idade pré-escolar. Para a criança na primeira infância, pensar “[...] significa orientar-se nas relações afetivas dadas e atuar de acordo com a situação externa que percebe” (idem, p.345). Conforme Vygotski (2006, p. 345):

Como toda a consciência atua com base unicamente na percepção, esta se desenvolve antes de todas as demais funções; este feito está relacionado a duas leis fundamentais do desenvolvimento infantil [...]. Segundo a primeira, as funções, assim como as partes do corpo, não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme, cada idade tem sua função predominante. A segunda lei diz que as funções mais importantes, as mais necessárias a princípio, aquelas que servem de base para as outras, são desenvolvidas antes. Não deve nos surpreender, portanto, que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança comece pelo desenvolvimento da percepção. Se toda a consciência funciona em benefício da percepção, se a percepção é o novo na idade dada, é evidente que a criança consegue seus mais importantes êxitos não na esfera de memória, mas no terreno da percepção.

Eis a importância dada pelo psicólogo russo ao desenvolvimento da percepção na primeira infância. Cabe pontuar, porém, que ao lado da percepção, Vigostki destaca o desenvolvimento da linguagem. Segundo o autor, o desenvolvimento da linguagem, como meio de comunicação e compreensão da linguagem dos adultos, transforma essencialmente as

relações da criança com o meio. Para o autor, o **desenvolvimento da linguagem** é a nova formação central dessa idade. (VYGOTSKI, 2006). Nessa direção, o autor mostra que as transformações na percepção estão estreitamente ligadas ao desenvolvimento da linguagem, ao desenvolvimento dos significados das palavras. Eis que a aquisição da linguagem na primeira infância promove uma reorganização na percepção da criança, modifica-se a estrutura da percepção graças à generalização, analisando o percebido e categorizando-o. A percepção sem palavras é substituída paulatinamente pela verbal. Conforme Vygotski (2006, p. 379), “[...] em cada percepção se realiza uma generalização”.

Já mencionamos anteriormente que todo significado da palavra é uma generalização, uma abstração. Desse modo, a generalização se desenvolve no curso do desenvolvimento e, nesse sentido, a generalização de uma criança na primeira infância e de um adulto são diferentes. Conforme afirma Vygotski (idem), embora a criança designe objetos com as mesmas palavras que os adultos e suas palavras tenham significado, essa semelhança apenas acontece na aparência, pois na essência, as estruturas de generalização são diferentes.

De acordo com o autor, “[...] o tipo de generalização determina o tipo de comunicação possível entre a criança e o adulto” (idem, p. 356), de forma que uma nova generalização exige uma nova comunicação. São os adultos “[...] que impulsionam a criança a uma nova via de generalização, ao domínio da linguagem” (idem, p. 356-357). Vygotski considera equivocada considerar a linguagem como uma atividade pessoal da criança, pois é preciso considerá-la como parte do diálogo, da comunicação. Qualquer palavra da criança, por mais primitiva que seja, é parte de um todo dentro do qual se relaciona com a forma ideal, que é a fonte de desenvolvimento.

Com efeito, na primeira infância, segundo Vygotski (2006), além da linguagem, também se desenvolve a percepção generalizada dos objetos, a percepção semântica. Para o autor, a percepção é a função básica desse período. Quando alguém diz “bola”, a criança não percebe a cor e a forma do objeto de maneira isolada, mas sim os traços característicos gerais. A percepção generalizada possui caráter categorial, isto é, “[...] a percepção do objeto como representante de um grupo de objetos” (idem, p. 365),

A percepção generalizada dos objetos forma, na criança, a estrutura do significado da palavra. Enquanto o gesto indicador se referia a qualquer objeto, a palavra infantil designa a estrutura do grupo de objetos nos quais se inclui o objeto em questão. Portanto, a criança pensa com percepções generalizadas, uma vez que a linguagem transforma essencialmente a percepção graças à generalização.

Sabemos que cada palavra não se refere apenas a um objeto específico, mas a diversos objetos. A mesma palavra refere-se à distintos objetos que, na aparência, podem não ser parecidos. A palavra, relógio, refere-se a um instrumento utilizado para medir o tempo. Há, porém, diferentes tipos de relógios: relógio de pulso, relógio de bolso, relógio digital, relógios de parede, relógio de pêndulo, relógio de areia (ampulheta) e muitos outros. Conforme Elkonin (1960b, p. 510), “[...] a compreensão de palavras que denominam objetos exteriormente diferentes conduz a criança à generalização”. E, aqui, reside uma ideia de fundamental importância ao trabalho pedagógico: “[...] a natureza das generalizações e os meios pelos quais são formadas dependem inteiramente de quais são as palavras que a criança aprende e a diversidade dos objetos denominados por elas” (idem, *ibidem*).

É nesse sentido que Mukhina (1996) ao analisar o desenvolvimento da mente na primeira infância, afirma que a generalização, fundamenta-se na linguagem, visto que as palavras que a criança aprende tem generalização e, nesse sentido, “[...] a capacidade de generalização, de agrupamento mental dos objetos ou ações, é de grande importância para a formulação mental da criança” (idem, p.137). Destarte, “[...] a generalização dos objetos segundo sua função surge primeiro na ação, para depois fixar-se na palavra”. (MUKHINA, 1996, p. 138). Segundo autora, os primeiros portadores de generalização são os objetos.

As palavras das crianças menores de três anos referem-se a objetos e ações. Nesse sentido, “[...] a palavra, o nome do objeto, expressa antes de mais nada, sua função, que perdura mesmo quando as propriedades externas mudam” (MUKHINA, 1996, p. 134). O relógio é um objeto utilizado para medir o tempo, independente da sua forma, cor ou tamanho. A criança aprende o nome do objeto e, ao mesmo tempo, sua função social. Por isso é mais complexo a aprendizagem de palavras que definem propriedades do objeto, posto que “[...] a criança deve abstrair o objeto e agrupar objetos muito distintos de acordo com traços que na maioria dos casos não importam para sua utilização” (idem, *ibidem*). Ao apropriar-se da linguagem, a percepção é reorganizada e, transformando-se “em percepção generalizada do mundo” (PASQUALINI, 2013, p. 85). A criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que ultrapassa suas propriedades físicas alcançando um sentido social.

Para Elkonin (1960b), a marcha independente além de ampliar os objetos com os quais a criança tem contato diretamente, também transforma o caráter da conduta de forma geral. Com essa conquista motora, a criança não apenas olha os objetos, mas também pode atuar com eles. Segundo Mukhina (1996, p. 104), “[...] as conquistas mais importantes na primeira

infância e determinantes do progresso psíquico são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetual e o domínio da linguagem”.

Para Mukhina (1996), há períodos sensíveis do desenvolvimento, ou seja, cada idade se difere por uma alta receptividade seletiva para distintos ensinamentos e, segundo a autora, de um a três anos, é o **período sensível** para ensinar a criança a falar. Nesse momento, a criança demonstra grande facilidade na assimilação das palavras e introduz mudanças em seus processos psíquicos. Caso a criança, por qualquer razão, não comece a falar nesse período, assimilará a linguagem com maiores dificuldades no futuro.

Na atividade objetual manipulatória (aproximadamente 1 a 3 anos) é central o domínio dos **procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos** (ELKONIN, 1987b). Embora seja nuclear a relação da criança com “o mundo dos objetos”, Elkonin pontua que os domínios dessas ações não se efetivam sem a participação dos adultos, isto é, sem um processo educativo. A comunicação com o adulto, não desaparece, mas fica em segundo plano, ganhando destaque em primeiro plano a colaboração prática (ELKONIN, 1987b).

Para ensinar a criança a manipular os objetos de acordo com seus usos, não basta guiar os movimentos por meio de gestos, mas também por meio da linguagem. Conforme Mukhina (1996, p.124), “[...] o crescente interesse da criança pelos objetos leva-a a procurar a ajuda do adulto. É esse o principal estímulo que anima a criança a aprender a linguagem”.

Conforme Elkonin (1960b), a criança ainda tem uma forte relação de dependência com os adultos, mas há uma mudança essencial no lugar que a criança ocupa na sociedade. Nesse período, ela já é capaz de andar, olhar e compreender a linguagem das pessoas ao seu redor, estabelecendo contato direto com os objetos. Ao aprender, aos poucos, a atuar com os objetos e assimilar o idioma como meio de comunicação com as pessoas se faz cada vez mais independente. Segundo o autor:

[...] sobre a base de uma convivência com os adultos em todos os aspectos da vida tem lugar uma formação rápida da linguagem da criança. A medida que domina as ações com os objetos e sobre a base de um desenvolvimento intenso da linguagem tem lugar a formação de todos os processos psíquicos e do desenvolvimento da personalidade da criança. (idem, p. 508).

O desenvolvimento da linguagem depende da qualidade do contato que o adulto tem com a criança. Quando o adulto satisfaz desejos da criança captando seus gestos, a criança não tem necessidade de falar, dispensado o uso da linguagem oral. Nesse sentido, é preciso que o adulto provoque a fala da criança de modo que ela formule seus pedidos (MUKHINA, 1996). Baseando-se em estudos de Elkonin, Solovievas e Rojas (2008a) afirmam que as

causas no atraso da linguagem podem ter gênese tanto orgânica quanto social, sendo que dentre as causas sociais, as mais comuns são as características da comunicação na família e a ausência ou insuficiência de comunicação dos adultos com as crianças. Nas características dessa comunicação, os autores destacam o uso de uma linguagem infantilizada por parte dos adultos e uso excessivo de gestos na comunicação dos adultos com os pequenos.

É na relação com os objetos, com a mediação da linguagem do adulto, que a criança aprende novas palavras, relacionando-as com objetos e fenômenos. Com efeito, nesse período há um intenso desenvolvimento da linguagem. Segundo Elkonin (1987b), nesse momento, a criança se transforma em ser falante, que faz uso de um léxico e formas gramaticais relativamente ricos. O autor afirma que a análise dos contatos verbais realizados nesse período demonstra que a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos da atividade conjunta. O autor afirma ainda que as ações com os objetos são, para a criança, o meio para organização da comunicação com os adultos.

É importante ter clareza que Elkonin afirma que esse intenso desenvolvimento da linguagem se dá pela **atividade conjunta**, ou seja, é por meio da linguagem que os adultos vão transmitir às crianças a função social dos objetos e o procedimento de ação com eles. Não se trata, pois, de uma manipulação sem intervenção. De acordo com Elkonin (2009, p. 216):

Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem se descobrir por si sós à criança durante a simples manipulação, sem ajuda nem direção dos adultos, sem um **modelo de ação**. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata do adulto.

A criança, ao manipular os objetos, sem a intervenção do adulto, o fará de forma muito primitiva, pois é o adulto quem confere significado aos objetos. A função dos objetos não é revelada pela mera manipulação, pois como exemplifica Mukhina (1996, p. 107) “[...] a criança pode abrir e fechar infinitas vezes a porta do armário, bater com a colher no chão e isso de nada servirá para a compreensão da função social do objeto”. As ações instrumentais que a criança domina nesse período se desenvolvem ao longo do tempo e, ao se apropriar da função social do objeto, a criança reproduz seu significado social e, nesse sentido, reproduz os traços essenciais da atividade humana cristalizada no instrumento e, concomitantemente, as operações motoras e mentais ali encarnadas (LEONTIEV, 2004).

Não obstante, é comum observarmos nas creches práticas pedagógicas que valorizam a manipulação sensorial de objetos, o que por um lado, é de extrema importância ao

desenvolvimento da criança. Mas por outro, não raras vezes, coloca-se em segundo plano, a intervenção intencional e consciente do professor, na atividade conjunta, como aquele que atribui significados àquilo que a criança sente, cheira, percebe, saboreia, manipula etc. A função social dos objetos e seus significados não estão dados de imediato pela manipulação espontânea e sensorial, portanto, a criança não os assimila sem a mediação dos significados atribuídos pelo adulto. É nesse sentido que a manipulação de objetos que defendemos como promotora de desenvolvimento na primeira infância “[...] nada tem a ver com uma manipulação puramente espontânea, em que o professor distribui objetos para que as crianças explorem sensorialmente. Isso não basta”. (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016, p. 353)<sup>61</sup>.

Nas palavras de Martins (2012, p. 111, grifo nosso), “[...] é o adulto que lhe confere o objeto ou o retira, que o **nomina** e **significa**”. Assim sendo, aquilo que outrora a criança manipula de forma primária e sensorial, gradativamente, por meio de adequadas condições de ensino, se enriquece à medida que o adulto lhe serve de modelo e revela para a criança a função social do objeto.

Para aprender a agir com objetos e, para toda a orientação geral no meio ambiente, o desenvolvimento da linguagem da criança é de grande importância. Neste período, são considerados duas etapas. Na primeira etapa, que abrange a primeira metade do segundo ano, desenvolve-se principalmente **a compreensão da linguagem dos adultos voltados para a criança**. Na segunda etapa, que abrange a segunda metade do segundo ano e todo o terceiro ano, junto à compreensão, **desenvolve-se com intensidade a linguagem ativa da criança**. (ELKONIN, 1960b, p. 509).

Para o autor, ao mesmo tempo em que se desenvolve a compreensão da linguagem, desenvolve-se a linguagem ativa da criança, que por sua vez, depende da relação do adulto com a criança. Se os adultos não estimulam a criança a utilizar ativamente as palavras, o desenvolvimento da linguagem pode ser prejudicado. Primeiramente, as crianças aprendem o nome das coisas e das pessoas que as rodeiam, depois aprendem as denominações das ações. Ao final do segundo ano compreendem quase tudo o que os adultos falam sobre o que as rodeiam no imediato ou suas próprias ações (ELKONIN, 1960b).

---

<sup>61</sup> Como exemplo, podemos citar o artigo de Magalhães et al (2017). Nesse texto, as autoras abordam o trabalho pedagógico com bebês, usando como recurso o cesto de tesouros. Conforme explicam, no cesto há um conjunto de objetos de diferentes texturas, cores, tamanhos, cheiros, preferencialmente oriundos de materiais naturais e de outros objetos cotidianos que geralmente estão fora contato direto das crianças. A qualidade do trabalho pedagógico não depende exclusivamente do recurso, mas da maneira como ele é utilizado. Segundo as autoras, “[...] a cesto dos tesouros é uma **possibilidade potencial**, já que, por meio desse recurso, é possível produzir transformações qualitativas no desenvolvimento da criança, instigando a curiosidade, o interesse e despertando o gosto pela cultura nas crianças, possibilitando compreensão mais aprimorada do mundo” (idem, p. 19-20, grifo das autoras). Desse modo, a manipulação dos objetos do cesto de forma espontânea, sem a atividade conjunta criança-adulto, não garante a promoção do desenvolvimento em sua máxima possibilidade.



Com efeito, defendemos que o trabalho com a linguagem é central na época primeira infância. Nesse momento do desenvolvimento, a criança enriquece seu vocabulário, desenvolve a pronúncia e assimila o sistema gramatical da língua materna (MUKHINA, 1996). Segundo Martins (2012), no domínio primário do idioma, o uso das palavras se complexifica e já não designa apenas um objeto, a criança domina a linguagem não apenas ampliando seu vocabulário, mas também na pronúncia de palavras. Segundo a autora, o salto qualitativo mais decisivo nesse momento é que, além da função comunicativa, as palavras adquirem o status de signo, possibilitando a representação da imagem sob a forma de palavras. Em razão desse desenvolvimento de comunicação social e também atividade cognitiva, a criança avança no domínio da estrutura gramatical da linguagem.

Petrovski (1985) afirma que de um ano e sete meses (quando finaliza a etapa do domínio primário do idioma) até os três anos, é o período do **domínio da estrutura gramatical da linguagem**. Até por volta dos dois anos, a criança não utiliza nenhum meio gramatical para unir as palavras nas orações, apenas colocando-as uma ao lado das outras, sendo que algumas formas gramaticais podem aparecer de forma casual, como por exemplo, quando diz: “Mamãe chegou! ”. Aproximadamente aos dois anos, a criança começa a usar corretamente formas gramaticais e destacar alguns componentes gramaticais: os morfemas. Segundo o autor, após a primeira infância, as transformações da linguagem referem-se, principalmente, ao aumento de vocabulário e a quantidade de formas gramaticais utilizadas.

Elkonin (1960b) sintetiza que na segunda metade do segundo ano, acompanhando um aumento de palavras, aparecem as primeiras orações de duas ou três palavras, as quais apenas são compreendidas pelos adultos que convivem com a criança. O final do segundo ano aponta o começo de uma nova etapa no desenvolvimento da linguagem: aprende a estrutura gramatical da oração, mesmo que tais orações sejam muito curtas, as palavras da oração se coordenam segundo regras gramaticais.

Diante disso, Martins (2012) enfatiza que o trabalho pedagógico deve ter como objetivo favorecer a compreensão e uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais, tendo em vista a correta articulação dos sons constitutivos das palavras<sup>62</sup>, a

---

<sup>62</sup> Sobre a articulação dos sons constitutivos da palavra, vale ressaltar o conhecimento científico que o professor deve ter para instruir à família sobre o uso da chupeta, por exemplo. No guia prático, elaborado pela Associação Brasileira de Pediatria (2007), ao abordar os prós e contras o uso da chupeta, dentre os argumentos sobre o desenvolvimento da fala, há a seguinte consideração: o uso de chupeta pode causar alterações no desenvolvimento da linguagem oral (articulação dos sons e da fala), pois esse artefato pode permanecer por muito tempo na boca da criança, modificando a configuração natural de sua cavidade oral, além de limitar o balbucio, a imitação dos sons e a emissão das palavras, levando, por vezes, a uma vocalização distorcida. Estudo

ampliação do vocabulário, a ordenação e articulação das palavras nas orações. Essas aquisições, segundo a autora, são importantes ao desenvolvimento da leitura e escrita.

Segundo Elkonin (1960b), ao final do terceiro ano, dadas as condições de vida e educação, as palavras chegam de 800 a 1000. No conteúdo do vocabulário se encontram quase todas as partes da oração e, entre elas, seus tipos fundamentais, inclusive as compostas por conjunção. Mukhina (1996) também afirma que, por volta de três anos, a criança “[...] conhece mais de mil palavras, pronuncia frases coerentes, faz infinitas perguntas como prova do vivo interesse pelo que a cerca”.

Conforme Elkonin (1960b), no final da época primeira infância, a linguagem alcança um nível tão elevado que permite regular a conduta da criança e ensinar a utilizar diferentes objetos, não mais apenas mostrando diretamente o que fazer e como fazer, mas por meio de **indicações verbais**. Mukhina (1996) também afirma que é por volta do terceiro ano de vida que as indicações verbais dos adultos começam a regular o comportamento da criança, de modo que a criança compreende as palavras e é capaz de realizar ações objetivas pelas indicações verbais dos adultos.

Segundo Elkonin (1960b), além de compreender a linguagem dos adultos que organizam as atividades práticas, a criança compreende também narrações que descrevem acontecimentos e ações conhecidas. Nesse sentido, escutar e compreender aquilo que os adultos falam sobre aquilo que não é percebido imediatamente é uma conquista importante do desenvolvimento psíquico e cria a possibilidade de utilizar a linguagem como instrumento de transmissão de conhecimentos (idem), o que é uma de suas principais funções da linguagem para o gênero humano. Mukhina (1996) também reconhece que umas das importantes conquistas desse período é “[...] a capacidade de escutar e compreender mensagens alheias à situação imediata” (idem, p. 126).

No fim da primeira infância, o círculo de relações se amplia e a atividade verbal cresce, de modo que as crianças falam não apenas com as pessoas próximas, mas também com outras crianças e adultos. As crianças conquistam a capacidade de memorizar pequenos versos e contos, reproduzindo-os com grande precisão. Como o autor indica, essa capacidade é uma fonte fundamental para enriquecer a linguagem. Sendo assim, concluímos que esse é um dos focos do trabalho pedagógico para promover o desenvolvimento da linguagem em seus diferentes aspectos.

---

longitudinal observou que o uso prolongado da chupeta tem impacto negativo sobre a aquisição e produção dos sons da fala” (idem, p. 5).

O intenso desenvolvimento da linguagem nesse período transforma todos os processos psíquicos da criança. Assim, a percepção, memória, o pensamento e a conduta voluntária desenvolvem-se nesse período de modo vinculado ao desenvolvimento da linguagem (ELKONIN, 1960b; MUKHINA, 1996).

Ademais, segundo Elkonin (1960b), na aprendizagem de ações com os objetos, a criança começa a interessar-se por reproduzir as ações dos adultos, querendo atuar com os mesmos objetos que os adultos atuam. À medida que a criança aprende a operar com os objetos, adquire cada vez mais autonomia em suas ações. Nesse momento, segundo Elkonin (1960b), cresce ainda mais o papel da linguagem na atividade independente da criança. Ao final desse período, a criança procura realizar de forma independente as ações que outrora executava com ajuda. Por isso é tão comum nesse período as crianças recusarem ajuda e esforçarem para executar ações sozinhas.

A atividade objetal passa, segundo Mukhina (1996), por três fases. Num primeiro momento, a criança faz um uso indiscriminado do objeto, realizando com ele qualquer ação. Em seguida, faz uso do objeto apenas para sua função direta e apenas na terceira fase é capaz de fazer um uso livre do objeto, mas consciente de sua função. Assim, as premissas para a brincadeira de papéis são formadas e ação lúdica se revela inicialmente quando “[...] ao dominar a ação com o objeto, a criança vai emancipando-se das condições particulares de aprendizagem na direção de um uso livre, até que surge a substituição do objeto” (PASQUALINI, 2013, p. 87). Conforme Lazaretti (2008, p. 156):

Gradualmente, as crianças vão aprendendo ações com objetos cada vez mais diferentes e diversos. Quando, na sua brincadeira, a criança manifesta a **substituição aparente de um objeto** por outro, revela uma extraordinária importância, primeiro para saber qual foi o objeto da ação aprendida pela criança e quais foram as condições para realizá-la. Segundo, esse processo indica as premissas da evolução do jogo de papéis.

Nesse sentido, conforme Saccomani e Marsiglia (2016), é essencial que o trabalho na primeira infância inclua atividades de manipulação que considerem a percepção de cores, formas tamanhos e diferentes propriedades, experiências de associação, repetição e memória; tarefas de autocuidado que objetivem cada vez mais o desenvolvimento da autonomia nas ações cotidianas; organização do espaço; observação de objetos etc. Recursos para tais ações, por exemplo, são a literatura e as artes cênicas.

Cheroglu (2014) afirma que as atividades devem ser organizadas tendo em vista o desenvolvimento da linguagem, estimulando também os processos perceptivos. Sobre essa organização a autora sintetiza a partir de seus estudos as seguintes ações pedagógicas:

- Indicar, por meio de gestos e palavras, os objetos que integram as ações da criança e/ou que estão em seu campo de visão, dirigindo a atenção da mesma para aspectos a serem percebidos nesses objetos;
- Estimular a criança a falar sobre o que vê e/ou ouve enquanto brinca/manipula objetos, em atividade colaborativa com o adulto;
- Organizar atividades lúdicas que requeiram o uso dos processos psíquicos em destaque nesse período (percepção, atenção, memória, linguagem e o pensamento), dirigindo a atenção da criança para os aspectos da atividade e dos objetos a serem percebidos pela mesma. Exemplo: atividade de contação de histórias infantis;
- Promover o desenvolvimento da percepção semântica: nomeando os objetos, as ações, e as qualidades dos objetos, dirigindo a percepção e a atenção da criança para as características específicas dos mesmos, visando a singularização dos objetos;
- Ao apresentar à criança o nome dos objetos, das ações com eles e dirigir sua atenção aos diversos aspectos que os compõem, fazer isso de modo a colocar esses objetos em relação com outros, objetivando promover o desenvolvimento das operações lógicas do raciocínio (análise, síntese, comparação, generalização) requeridas à compreensão, pela criança, dos significados e funções sociais dos objetos e fenômenos da realidade circundante;
- Ainda em relação ao desenvolvimento da percepção semântica, à medida do desenvolvimento da percepção e da linguagem, promover e estimular brincadeiras que reproduzam de forma lúdica as relações sociais. Exemplo: teatro de fantoches; brincadeira de “faz de conta”, etc. (idem, p. 128-129).

Ademais, segundo Varotto (2013) é importante também o trabalho com a literatura de modo que a criança possa interagir com a história, por meio da utilização de fantoches ou materiais e objetos que representem os personagens sem que necessariamente se pareçam com eles. Um exemplo desse tipo de ação são as contações de histórias com diferentes objetos que eram apresentados na TV Cultura: na série chamada “Lá vem a história” em que eram contadas lendas brasileiras com instrumentos musicais que faziam a sonoplastia e representam personagens e também histórias de outros países<sup>63</sup> e também no quadro “Contadores de histórias” do Programa Rá-tim-bum<sup>64</sup> em que objetos do cotidiano representavam

<sup>63</sup> Podemos citar o livro “Lá vem história: contos do folclore mundial” (PIETRO, 2017) com adaptações das histórias que eram apresentadas no programa na TV Cultura de São Paulo e traz histórias do Japão, China, Inglaterra, Austrália, Brasil etc. Episódios do programa de televisão estão disponíveis na internet em: <https://www.youtube.com/watch?v=2R2DpCXLBP4> Acesso em 22 de abril de 2018.

<sup>64</sup> Há vários exemplos desse tipo de contação de histórias disponível na internet, como por exemplo, disponível em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=conta%C3%A7%C3%A3o+de+historias+r%C3%A1+tim+bum&sm=3](https://www.youtube.com/results?search_query=conta%C3%A7%C3%A3o+de+historias+r%C3%A1+tim+bum&sm=3). Acesso em 22 de abril de 2018.

personagens. Além disso, é importante promover ações em que as próprias crianças sejam capazes de recontar as histórias com tais objetos. Acrescentamos que, o fato de os objetos não se parecerem com os personagens e, portanto, representá-los, trabalha na linha acessória do desenvolvimento, impulsionando a criança para atividade seguinte.

Segundo Vygotski (2006), a brincadeira na primeira infância é diferente da brincadeira na idade pré-escolar. As brincadeiras com situações fictícias aparecem em sua forma elementar apenas no final da primeira infância, quando aparecem elementos de imaginação. Isso se deve, em especial, pela dependência da criança, na atividade objetual manipulatória, da situação concreta. Mesmo que, na aparência, os adultos considerem que as crianças estão praticando a brincadeira de papéis, na essência, as crianças não estão ainda desempenhando papéis, nem tampouco os objetos possuem representação simbólica. Na primeira infância, para Vygotski, há um “jogo em si”, um quase-jogo.

Com efeito, é na aprendizagem de ações com os objetos que a criança começa a interessar-se por reproduzir as ações dos adultos, querendo atuar com os mesmos objetos que os adultos atuam. Na transição da atividade objetual manipulatória para a atividade de brincadeira de papéis, evidencia-se a crise dos três anos. Sendo a crise, uma formação nova de tipo transitório, como é comum nos períodos críticos, caracteriza-se pela presença de um conjunto de sintomas, a saber: negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação (VYGOTSKI, 2006). Segundo Martins (2012), essa crise acontece caso não haja condições educativas que reconheçam as transformações em curso nesse momento.

Grosso modo, segundo Vygotski (idem) o negativismo caracteriza-se pelo fato de que a criança se opõe a tudo que lhe propõem os adultos, quer fazer o contrário, independente do conteúdo da exigência ou pedido, a criança não obedece e reage de forma negativa apenas porque tal proposta provém do adulto e por isso nega-a, mesmo que isso vá contra seu desejo. O segundo sintoma é a teimosia, que se refere à criança insistir em ser atendida em suas exigências, todavia a criança exige algo não por desejá-lo, isto é, não insiste pelo conteúdo da exigência, mas apenas por desejar ser atendida. A rebeldia refere-se à atitude de ir contra as normas educativas estabelecidas, de modo que a criança responde com gestos e palavras depreciativas às regras. Por fim, o autor destaca a insubordinação, referente à atitude da criança de ser independente e o desejo de fazer tudo sozinha. Vygotski destaca outros sintomas secundários, protesto violento, despotismo e ciúmes.

Nesse período, a maneira como a criança se relaciona com as pessoas e sua própria personalidade resulta-se transformada, de modo que há a impressão de que a criança mudou

muito em pouco tempo. Tais sintomas “giram em torno do “eu” e as pessoas que a rodeiam. Com efeito, nos sintomas mencionados, a criança motiva seus atos não pelo conteúdo das situações, como na primeira infância, mas sim pela sua relação com as pessoas. Essa é, pois, “[...] a crise das relações sociais da criança” (idem, p. 375).

Com efeito, se na atividade objetual manipulatória, era predominante a esfera intelectual cognitiva, na qual preponderava a relação “criança-objeto social” e tinha como nuclear o “mundo das coisas”, na idade pré-escolar, passa a ser predominante, o “mundo das pessoas”, no qual prepondera a relação “criança-adulto social”, na qual a orientação predominante é a assimilação de objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. Nessa direção, conforme Marcolino (2014, p. 27), “[...] o que está em primeiro plano nessa atividade é a reprodução das relações sociais entre as pessoas através da interpretação dos papéis”.

Todas as conquistas da atividade-guia anterior movimentam a criança à um novo período, a idade pré-escolar, dando início a uma nova época em seu desenvolvimento, a infância, na qual a atividade que guia o desenvolvimento do psiquismo passa a ser a brincadeira de papéis ou jogo protagonizado (também conhecido como brincadeira de faz-de-conta e jogo simbólico). Portanto, para Elkonin (2009), o aparecimento das premissas do jogo protagonizado se dá no desenvolvimento das ações com os objetos na primeira infância, na qual a criança aprende com o adulto o uso dos objetos e utiliza-os cada vez com mais autonomia. Porém, o máximo desenvolvimento do jogo protagonizado aparece na idade pré-escolar, analisada no item a seguir.

#### **2.2.4 Idade pré-escolar: brincadeira de papéis**

Uma colher na minha mão  
Se transforma em um avião  
Viajo com esta canção [...] (Baile tre lé lé, Grupo Triii)

Dentre as aquisições da primeira infância apontadas no capítulo anterior, citamos a maior autonomia da criança, o desenvolvimento das possibilidades locomotoras, a ampliação de sua atividade independente, o crescente domínio dos objetos e, destacamos como uma dessas conquistas, “a aquisição das formas fundamentais do idioma como meio de relação social” (ELKONIN, 1960b, p. 511).

Enquanto na atividade de manipulação dos objetos, a criança sentia a necessidade de compreender a função social dos objetos e seus significados, ou seja, desejava operar com os objetos que estão ao seu entorno, na passagem à atividade seguinte, na brincadeira de papéis sociais, o mundo da criança se expande e:

[...] inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física. (LEONTIEV, 2012b, p. 120).

Nesse sentido, a atividade da criança se complexifica, seu universo simbólico se amplia, já não basta à criança aprender o uso e funções dos objetos, ganhando destaque as relações sociais nas quais tais objetos estão presentes e a criança é impedida de participar de forma mais efetiva.

Para Vigotski (2008)<sup>65</sup>, a brincadeira é a linha central do desenvolvimento na idade pré-escolar. Segundo o autor, a brincadeira não pode ser entendida como uma atividade que produz satisfação, mesmo porque há diversas atividades que proporcionam satisfação mais intensa do que a brincadeira. Nesse sentido, a brincadeira de papéis não é a atividade-guia da infância porque a criança gosta de brincar, nem tampouco porque passa grande parte do seu tempo brincando, mas sim porque “[...] dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil”. (MUKHINA, 1996, p. 155).

Leontiev (2012b) discorda da ideia de que a criança brinca por excesso de energia. O autor também refuta a ideia de que a criança brinca porque tem muita imaginação. Há uma generalizada aceitação de que a brincadeira é resultado de uma grande capacidade imaginativa infantil. Nessa perspectiva, a criança brinca devido à sua rica imaginação. Defendemos, porém, que a criança não constrói sua brincadeira aleatoriamente a partir do “mundo imaginário da brincadeira infantil” (idem, p. 130), pelo contrário, sua imaginação é

---

<sup>65</sup> Vale pontuar, aqui, que Duarte (2004b) aponta as distorções das ideias de Vigotski em trabalhos que se propuseram a divulgar a obra desse autor. Desse modo, é importante esclarecer que, para compreender as ideias vigotskianas sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico infantil, optamos pelo texto de Vigotski traduzido do original russo para a língua portuguesa pela pesquisadora Zoia Prestes. No prefácio da tradução (PRESTES, 2008) e em sua tese de doutorado (idem, 2010) faz apontamentos críticos em relação à tradução equivocada do livro. “A formação social da mente” (VIGOTSKI, 2007), em especial, ao sétimo capítulo de referido livro que traz recortes do texto original. Prestes (2008) afirma que o texto original em russo do psicólogo soviético sofreu além de recortes substanciais, distorções que podem ser notadas já no título. A pesquisadora traduziu o título em russo para a língua portuguesa como “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança” e na versão presente no capítulo 7 de “A formação social da mente” o título é “O papel do brinqueado no desenvolvimento”.

desenvolvida por meio da brincadeira e, neste processo, a criança não se afasta da realidade, mas procura inserir-se cada vez mais nela.

Quando Martins (2013a) defende que as funções psicológicas se desenvolvem a partir de atividades que as requeiram, como já afirmamos, essa ideia nos remete às palavras de Leontiev (2012b, p. 127), quando o autor afirma que “[...] a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária”. Pasqualini (2013), baseando-se em Vigotski, afirma que não é a imaginação que impulsiona a brincadeira de papéis, mas é a atividade da brincadeira que conclama o processo funcional imaginação à medida que a brincadeira exige, por suas especificidades e estrutura, papéis e situações imaginárias.

Ao oferecer a mamadeira à boneca, a criança não está alimentando-a, mas reproduzindo as ações realizadas pelos adultos nos cuidados com o bebê. É nesse sentido que Leontiev (2012b) define a brincadeira como uma atividade cujo motivo está no próprio processo e, portanto, não pode ser avaliada pelo seu produto, mas sim pelo seu conteúdo. Nessa mesma direção, para Elkonin (2009, p. 19, grifo nosso), a brincadeira de papéis é entendida como uma “[...] atividade em que se reconstroem, **sem fins utilitários diretos**, as relações sociais”.

Por exemplo, o uso, pelo adulto, do telefone, visa um resultado objetivo (dentre outros possíveis): comunicar-se com alguém a certa distância. Diferentemente, para a criança que utiliza um telefone ou qualquer outro objeto que substitui o telefone na brincadeira, não há compromisso com o resultado objetivo. No faz-de-conta, a criança utiliza o telefone (ou qualquer outro objeto que o substitua, seja um controle remoto, blocos de montar ou a própria mão) e conversa via “telefone” com outro amigo que está ao seu lado ou até mesmo fala sozinha, brincando que está conversando com alguém. Importa, pois, o próprio processo de brincar e não o seu resultado. A motivação da brincadeira não está no resultado da ação, no seu produto, mas na ação em si mesma.

É justamente por essa característica não produtiva da brincadeira de papéis que as operações exigidas pela atividade e os objetos podem ser substituídos sem danos ao conteúdo da ação, que se mantém preservado. Há, portanto, uma incompatibilidade entre **ação** e **operação**. A ação da criança na brincadeira corresponde à ação realizada pelos adultos, ao mesmo tempo, as operações correspondem às características concretas do objeto que está empregando para brincar.

Conforme Leontiev (2012b), o conteúdo da brincadeira (a ação real dos adultos), reproduzido pela criança, não surge de forma arbitrária, afastando a criança da realidade, pelo



contrário, é retirado da realidade concreta. Ao brincar de motorista de ônibus, a criança reproduz as ações que observa em seu cotidiano enquanto passageira do transporte coletivo, ou seja, a situação imaginária e os papéis lúdicos são abstraídos da vivência concreta da criança. Ela já percebeu, pela vivência cotidiana, que nos veículos de transporte coletivos, existem os passageiros, o cobrador e o motorista. Ao exercer o papel de motorista, na situação lúdica, utiliza uma tampa de panela para substituir o volante do ônibus; a operação (modo de executar a ação) não corresponde à ação de dirigir. A ação realizada pela criança corresponde à ação realizada pelos adultos, isto é, dirigir o veículo, porém as operações correspondem ao objeto que a criança está empregando para brincar: a tampa da panela que substitui o volante real. Acelerar e girar a tampa da panela para a esquerda, não a fará se locomover objetivamente de um espaço a outro, e a criança sabe disso. (Lembremos que a motivação da brincadeira de papéis está no processo e não no resultado!). Sendo o objeto real, as operações requeridas por ele também são reais.

O objeto substitutivo, na situação imaginária, conserva seu significado para a criança à medida que suas propriedades e a função social do objeto são conhecidas por ela. A criança conhece a função social do objeto, sabe que a tampa é utilizada, pelos adultos, para cobrir a panela. Ao mesmo tempo, na brincadeira, a tampa adquire outro sentido, um **sentido lúdico**, que não corresponde ao seu significado real, da mesma forma que a ação lúdica não corresponde às condições objetivas nas quais ela ocorre. Durante a brincadeira, há uma ruptura entre o significado e o sentido da ação e do objeto<sup>66</sup>.

As operações da criança correspondem ao significado real do objeto, ou seja, às propriedades reais objetivas da tampa da panela, mas suas ações se relacionam a seu sentido lúdico, à ação de dirigir. Ao mesmo tempo que a ação reproduzida na brincadeira é abstraída da realidade concreta e, portanto, não afasta a criança da realidade, as operações lúdicas que se subordinam à ação do adulto também correspondem à realidade, isto é, condizem com o objeto com o qual a criança está brincando. Ela sabe, por exemplo, que não pode pegar uma tampa de vidro, pois pode quebrá-la e se machucar, além de desagradar os adultos. Portanto, a ação, as operações e os objetos são reais.

O emprego de um objeto que represente, na atividade lúdica, outro objeto, surge da necessidade da criança de agir como os adultos. É nesse sentido que Leontiev (2012a) afirma

---

<sup>66</sup> Essa ruptura entre o significado e o sentido é diferente daquela que ocorre em decorrência da alienação. Para aprofundamento nessa questão, indicamos a leitura de Duarte (2004).

que, na brincadeira, há um tipo de **substituição**<sup>67</sup>, uma vez que um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela ocupa o lugar do objeto com o qual ela não pode operar, pois é permitido apenas aos adultos. Há uma contradição: apresenta-se, nesse período, a necessidade de agir como os adultos e, ao mesmo tempo, perante à criança destaca-se a proibição de executar as ações do “mundo dos adultos” em razão da **impossibilidade** de executar as operações requeridas pelas condições objetivas e subjetivas das ações dos adultos. Existe, para a criança, a **necessidade** de vivenciar situações que não pode concretizar na realidade objetiva e na brincadeira encontra a possibilidade de vivenciá-las. Nas palavras de Leontiev (2012b, p. 121), [...] a forma exterior desta nova contradição, que surge no limite superior da idade pré-escolar, consiste entre um conflito entre a forma clássica infantil “Me deixa” e a forma não menos clássica do adulto “Não faça”.

É nessa direção que Vigotski (2008) afirma que na idade pré-escolar emergem na criança **tendências irrealizáveis**, ou seja, desejos que não podem ser realizáveis imediatamente. Na primeira infância, conforme o autor, “[...] a criança manifesta a tendência para a resolução e satisfação imediata de seus desejos” (idem, p. 25). A criança não consegue adiar a realização de suas vontades e responde aos estímulos de forma imediata. Como elucida Vigotski (idem, p. 25), “[...] não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias”. Se a criança pequena deseja pegar um objeto, precisa fazê-lo imediatamente. Nesse sentido, é mais difícil para a criança dessa idade abdicar de seus desejos imediatos. Como citamos anteriormente, há na criança pequena a dependência da situação, de seu campo visual direto (VYGOTSKI, 2006), de modo que ela é refém dos estímulos do meio. A situação presente, as pessoas e os objetos ao seu entorno determinam suas ações.

Conforme Vygotski (2008), sem o desenvolvimento das necessidades não-realizáveis a brincadeira não existiria. Contudo, tais tendências são específicas e contraditórias, pois ao mesmo tempo em que aparecem na criança as tendências irrealizáveis de imediato, não desaparece na criança a tendência para a resolução imediata dos desejos, característica da primeira infância. Diante dessa contradição, a brincadeira com situação imaginária surge na idade pré-escolar como a “[...] realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (idem, p. 25). Nesse sentido, a criança deseja dirigir, mas esse é um desejo não-realizável de imediato. Desse modo, satisfaz de modo imaginário esse desejo por meio da brincadeira.

---

<sup>67</sup> No próximo capítulo, abordaremos mais detidamente o importante papel que essa substituição de um objeto por outro possui ao desenvolvimento da linguagem escrita.

A criança, conforme Leontiev (2012b, p. 121), “[...] se esforça para agir como um adulto”. Por exemplo, a criança sente o desejo de cozinhar, pois cotidianamente observa o adulto executando essa ação, mas na maioria das vezes é proibida de realizar as operações que os adultos realizam. Assim, reproduz as atividades sociais dos adultos, mas com outras operações. É impedida de mexer nas panelas do fogão, pois pode se queimar; não pode usar facas, pois pode se cortar. Diante disso, utiliza-se de outras operações para realizar essa ação e emprega outros instrumentos aos quais pode ter acesso: brinquedos ou **objetos que substituem, de modo imaginário**, os objetos do mundo dos adultos.

De acordo com Vigotski (2008), a imaginação é a **nova formação** da idade pré-escolar, ou seja, é o “novo” que se forma no desenvolvimento desse período, que não existia no período anterior. Essa função psicológica, assim como as demais, desenvolve-se na ação. Portanto, a situação imaginária acontece em razão da **divergência entre o campo visual e semântico**. Essa distância não era possível na primeira infância à medida que a situação concreta era determinante ao comportamento da criança. Mas, na idade pré-escolar, segundo Vigotski (idem, p. 29), “[...] a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais”. Na brincadeira, conforme afirma o autor, “[...] a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê”. (idem, ibidem).

Assim, na primeira infância, os objetos determinam a ação da criança em decorrência da unidade entre afeto e percepção, de modo que “[...] qualquer percepção é estímulo para a atividade” (idem, ibidem). Até a primeira infância, “[...] há uma união íntima entre a palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê” (idem, p. 30). Segundo o autor, a função primária da palavra refere-se “[...] à orientação no espaço, à distinção de lugares separados no espaço; a palavra inicialmente significa um lugar conhecido na situação”.

Portanto, a brincadeira com situação imaginária possui importância essencial no desenvolvimento e tem como uma de suas consequências emancipar a criança das amarras da situação, característica da primeira infância, de modo que ela supere o campo perceptual imediato. Na brincadeira da idade pré-escolar, os objetos não mais impulsionam a atividade. A criança começa a agir não somente baseada na situação presente e em sua percepção direta dos objetos, mas baseada no significado da situação (VIGOTSKI, 2008).

Vigotski exemplifica essa ideia com a brincadeira de cavalinho. Quando o cabo de vassoura representa, na brincadeira, o cavalo, há uma separação entre ideia (significado da palavra) e objeto (cabo de vassoura). A ação da criança se orienta pelas ideias e não pelo objeto. O objeto, segundo Vigotski (idem, p. 30), “[...] transforma-se num ponto de apoio

(pivô) para a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real”. A criança não está lidando com o cavalo real, mas sim com o significado, apoiada no objeto.

[...] surge uma contradição extremamente interessante: a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real. Na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos. (idem, p. 31).

Esse processo é complexo e transforma as estruturas psicológicas que orientam a relação da criança com a realidade objetiva. A criança ainda não é capaz de separar a ideia do objeto e, para tanto, possui o ponto de apoio que se revela no objeto com o qual brinca. Esse momento, dada sua complexidade, transforma a estrutura da percepção. Assim, “[...] para pensar no cavalo, ela precisa projetar, no cabo de vassoura, o pivô, suas ações com esse cavalo”. (idem, p. 30). Desse modo:

[...] para desprender da ação real o seu sentido (cavalgar num cavalo sem ter a possibilidade de fazer isso), a criança necessita de um pivô para substituir a ação real. Mas, de novo, se, anteriormente, na estrutura "ação - sentido", o determinante era a ação, agora, a estrutura inverte-se e o sentido transforma-se em determinante. A ação é passada para segundo plano e transforma-se no pivô - novamente, o sentido desprende-se da ação com o auxílio de outra ação. Esse é um ponto que se repete em direção à possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações, em direção à escolha volitiva, à tomada de decisão, ao conflito de motivos e a outros processos bruscamente desprendidos da efetiva realização da ação, ou seja, o caminho para a vontade, assim como operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido. (idem, p. 33-34).

Há a predominância do campo semântico, ou seja, o significado determina o comportamento da criança, há uma prevalência do sentido sobre o objeto. Se antes o objeto e significado eram uma junção, agora o significado se emancipa. A criança opera com os significados separados dos objetos, mas sem interromper ainda a ação real com objetos reais, isto é, opera com significados em uma situação concreta. A criação da situação imaginária, como pontuou Vigotski, contribui ao desenvolvimento do pensamento abstrato<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> Vale esclarecer que isso não significa, de modo algo, que a brincadeira por si só desenvolverá o pensamento abstrato. Como afirmamos em Saccomani (2016), os jogos de papéis são apenas o começo da história do

Segundo o autor, essa é uma etapa transitória e necessária para que mais adiante a criança seja capaz de operar apenas com os significados. Há um movimento no campo semântico, que por um lado é um movimento num campo abstrato, mas essa movimentação acontece da mesma forma que o campo real. Graças a esse movimento, um objeto substitui outro, uma ação substitui outra ação. Desse modo, a ação é realizada em função do sentido que tem na brincadeira. Por isso o autor afirma que a liberdade na brincadeira é ilusória, pois a criança precisa submeter suas ações pelo significado do objeto. “A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, ter consciência de que cada objeto tem um significado” (idem, p.36).

Na primeira infância, como já apontamos, a criança sentia a necessidade de manipular os objetos. Nessa transição à idade pré-escolar, ela percebe que esses objetos estão inseridos nas relações sociais. Para Elkonin (2009; 1987a), a brincadeira atinge seu ápice de desenvolvimento na idade pré-escolar, denominada brincadeira de papéis. Nesse período, a brincadeira se caracteriza por uma situação imaginária, papéis sociais e regras. De acordo com Elkonin (1967a), a finalidade do jogo é a realização do papel assumido, que por sua vez, determina os procedimentos e caráter das ações da criança no jogo. O resultado do jogo reside em como se realiza o papel assumido.

Nesse sentido, ao longo do desenvolvimento a brincadeira se **complexifica**. Como explica Mukhina (1996, p. 157), “[...] em todas as idades as crianças brincam de coisas parecidas, mas de maneira diferentes”. O professor, nesse sentido, precisa oferecer conteúdos de modo a desenvolver e complexificar o jogo. O conteúdo da brincadeira de papéis é, segundo a autora, “[...] o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto”. (idem, ibidem). Assim, a complexificação da brincadeira depende da maneira como a criança se apropria da atividade social dos adultos. Baseando-se em dados obtidos por meio de experimentos realizados por seus colaboradores, Elkonin (2009, p. 258-259) afirma:

[...] o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada, e desta, à ação lúdica protagonizada: há **colher; dar de comer** com a colher, dar de comer com a colher à **boneca**, dar de comer à boneca **como a mamãe; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado.**

---

desenvolvimento do pensamento abstrato e da imaginação. Os verdadeiros frutos da imaginação só aparecem na adolescência, quando - a depender das condições objetivas de vida e educação - o indivíduo acumulou experiências sociais suficientes para que sua capacidade de abstração esteja mais desenvolvida. Com efeito, a imaginação aparece na brincadeira como o pontapé inicial para a formação da função psíquica imaginação e não como sua máxima expressão (MARTINS, 2013a).

A ação concreta com os objetos inicia ainda na atividade objetal manipulatória, a partir da qual emergem as premissas da brincadeira de papéis, como explicitamos nas ideias finais do item anterior. Elkonin (1960b) cita os brinquedos que representam e tem funções parecidas com os objetos reais. O autor cita o exemplo de quando a criança brinca que está bebendo em uma xícara. O ato de brincar com a xícara exige menor coordenação motora e precisão de movimentos do que quando, efetivamente, está bebendo com uma xícara real. No início, a “[...] criança reproduz os atos indicados pelos adultos apenas com esses objetos e nas condições em que foram mostrados” (idem, p. 508). Se o adulto mostrou à criança como usar a colher no momento da alimentação, ela usará o objeto a princípio apenas nessas condições. Mais tarde, à medida que gradativamente domina essa ação, ela passa a não apenas usar a colher na sua própria alimentação, mas passa a usar a colher para “alimentar” a boneca. Em momento posterior do desenvolvimento, ela substitui a colher real por um galho de árvore, isto é, aparece pela primeira vez a substituição de um objeto por outro quando, na idade pré-escolar, a criança realiza essa substituição de acordo com a ação que realiza na brincadeira.

Com efeito, o desenvolvimento da brincadeira como atividade lúdica se inicia, portanto, na “[...] ação isolada com determinado objeto para, em seguida, a criança o utilizar de maneira diversa, em ações ligadas entre si por uma lógica que reflete as ações reais na vida das pessoas”. (LAZARETTI, 2016b, p. 131). A transição da atividade objetal manipulatória para a atividade de brincadeira de papéis, evidencia-se quando já não basta à criança realizar ações manipulatórias com os objetos, ao mesmo tempo em que, a atividade de papéis ainda não é a atividade que mais promove o desenvolvimento. Acontece a imitação de ações isoladas dos adultos centradas no uso de objetos da vida cotidiana e, assim sendo, a atividade ainda está mais voltada às características do objeto do que a uma situação lúdica.

Os jogos iniciais, segundo Mukhina (1996), limitam-se a duas ou três ações, como por exemplo, alimentar a boneca ou colocá-la para dormir. Nesse momento de **transição**, torna-se essencial o papel do professor na direção de “[...] promover a transformação das ações elementares aprendidas com os **brinquedos temáticos** em ações lúdicas”. (PASQUALINI e EIDT, 2016, p. 135, grifo nosso).

Elkonin (2009) ressalta a importância do uso de brinquedos temáticos como disparadores do jogo protagonizado à medida que esses objetos têm grande destaque na gênese e formação do jogo. Nesse momento do desenvolvimento, portanto, são de extrema importância, os brinquedos temáticos, isto é, brinquedos que tem relação com tema e papéis da brincadeira e, portanto, os próprios brinquedos sugerem e dirigem a situação lúdica e os

papéis que devem ser desempenhados pelas crianças. Por exemplo, o “kit de ferramentas” sugere à criança brincar de mecânico (a); o kit de médico com estetoscópio, tesouras, seringa, injeções e medicamentos convidam a criança a protagonizar o (a) médico (a); as panelinhas, o fogão, talheres, pratos e bonecas, convidam a criança a brincar de mamãe ou papai, cuidar da casa e dos filhos. Não basta, porém, oferecer os objetos/brinquedos. Provavelmente, a criança, ao deparar-se com o estetoscópio de brinquedo, saberá que aquele é um objeto utilizado pelo médico à medida que um dia já foi paciente, mas não necessariamente sabe denominar esse objeto.

Pasqualini e Eidt (2016) também afirmam que no período da primeira infância, na qual predomina ainda a manipulação com objetos, é importante propor às crianças jogos temáticos apresentando “[...] argumentos lúdicos simples que contenham uma ou duas ações com os brinquedos” (idem, p. 135). O professor, nesse sentido, além de apresentar o argumento da brincadeira por meio da linguagem oral, será o modelo das ações que podem ser realizadas com os objetos, “[...] atuando com eles junto com a criança, mostrando-lhe como representar as ações”. (idem, *ibidem*). Por exemplo, quando o professor mostra à criança como usar a panelinha, ao mesmo tempo em que denomina os ingredientes que está usando em uma receita.

Segundo Marcolino (2013), os temas dos jogos referem-se à reconstituição de aspectos sociais, como por exemplo, brincar de casinha, escola ou médico. Tais temas demonstram o conhecimento da criança sobre a realidade. O argumento da atividade é a realidade representada pela criança. O conteúdo, por sua vez, expressa aquilo que a criança destaca dessa realidade, é o aspecto característico central do jogo, isto é, atividade social dos adultos. Conforme Martins (2010, p. 77) “[...] um mesmo argumento pode compor vários conteúdos”. Segundo Mukhina (1996), o desenvolvimento do argumento e conteúdo do jogo significa que a criança compreende cada vez mais e melhor o conteúdo da vida dos adultos, isto é, a ampliação de seu conhecimento sobre a realidade.

Portanto, “[...] quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos” (idem, p.157). Ainda segundo a autora, com maior riqueza de argumento, também é maior a duração da brincadeira. Se, como já afirmamos, nas diferentes idades as crianças brincam de coisas semelhantes, mas de maneira diferente, é preciso dizer que o tempo de duração nos diferentes momentos também é diferente, com conteúdos diferentes no mesmo argumento (MUKHINA, 1996).

Assim sendo, **no início da idade pré-escolar**, o conteúdo principal das brincadeiras dos pré-escolares mais novos se limita a reproduzir as “[...] ações reais dos adultos com os objetos” (MUKHINA, 1996, p. 157). Os papéis são determinados pelas ações que possuem um fim em si mesmo, ou seja, não planejam antecipadamente os argumentos e o papel lúdico; a brincadeira de papéis emerge a partir do objeto que está no imediato. Assim, nesse momento inicial da brincadeira, já é possível identificar papéis, mas eles são determinados pelas ações realizadas pelas crianças apoiadas nos objetos. Ao brincar de casinha, a criança reproduz várias vezes a mesma ação, faz a comida e lava as louças, mas não serve a comida ao outro participante, nem decide com os outros amigos quem lavará a louça e quem ficará responsável por cozinhar. A criança faz castelos e bolos de areia no parque, mas costumam brincar sozinhas, cada uma a sua maneira. Inclusive, os principais conflitos, segundo a autora, são motivados pelo objeto. Assim, vários médicos examinam o mesmo paciente, várias crianças preparam a mesma comida etc. Os papéis mudam conforme o objeto passa de uma criança a outra. Quem está com a injeção em mãos é o médico. As relações sociais que expressam são ainda muito restritas com argumentos da prática cotidiana.

Esse momento ainda é marcado por **ações elementares de um só ato**: a criança ou dá de comer à boneca, ou a lava, ou a penteia. Essas ações, por vezes, são repetitivas e reiterativas com um mesmo objeto ou brinquedo, sem no entanto, mudar de conteúdo. É comum esses momentos constituírem-se em uma série de ações desconectadas, sem relação alguma entre si. Não segue nenhuma lógica cronológica dos fatos: primeiro a menina embala a boneca, depois dá banho, logo em seguida alimenta e, por último, leva-a para brincar de carrinho. Essas ações desconexas, sem uma continuidade lógica cotidiana, são essenciais para o desenvolvimento da brincadeira, já que nelas identificamos elementos primários para sua complexificação e evolução, o que permite à criança migrar para ações cada vez mais concatenadas e, aos poucos, apropriar-se da continuidade lógica das ações que se processam no dia a dia de uma pessoa. (LAZARETTI, 2016b, p. 131, grifo nosso).

Com a complexificação da brincadeira, as ações ganham conexão, maior lógica e encadeamento. Enquanto no momento anterior, a criança apenas reproduzia de maneira desarticulada as ações dos adultos, nos **pré-escolares de idade mediana**, as crianças já não repetem muitas vezes as mesmas ações, mas cada ação é seguida de outra, que por sua vez, expressa uma atitude em relação ao papel do outro participante ou mesmo de um objeto que representa determinado papel, como é o caso da boneca representando o filho(a). (MUKHINA, 1996). Portanto, as ações com os objetos não deixam de existir, mas passam a ocupar um segundo plano e passa a configurar como primeiro plano as relações sociais. A ação da criança se relaciona com a ação dos outros participantes. Nesse momento, a criança



não apenas fará a comida, mas também servirá à mesa, alimentará seu filho, depois lavará as louças etc. Conforme Mukhina (idem, p. 159) “[...] o conteúdo dos jogos dramáticos do pré-escolar em idade média são as relações entre as pessoas”. As crianças já trocam brinquedos e se comunicam, mas o conteúdo do jogo ainda não traz a possibilidade de uma comunicação duradoura.

Na brincadeira dos **pré-escolares mais velhos**, os objetos e a relações sociais continuam presentes, mas destaca-se como conteúdo “[...] o respeito às regras resultantes do papel que assumiram” (idem, p.160). Nesse momento, já é possível uma comunicação mais duradoura à medida que os argumentos se complexificaram e há uma colaboração conjunta. Assim sendo, “[...] no jogo conjunto as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente” (idem, p. 163).

Com efeito, torna-se necessário um número maior de participantes, o planejamento de ações e o consentimento entre elas. Alguma criança pode ansiar pelo papel de protagonista (ser a mãe ou o pai, o médico, a professora, o motorista) outras podem aceitar ou não (serem os filhos, pacientes e alunos), o que pode surgir conflitos nas escolhas dos papéis, levando ao fim da brincadeira ou concessões mútuas (MUKHINA, 1996). Conforme Elkonin (1987a), a subordinação à função assumida, a limitação dos impulsos imediatos e a exigência e capacidade de dominá-los na situação da brincadeira de papéis é a primeira limitação que a criança aceita voluntariamente e se submete. A segunda limitação, segundo o autor, é a subordinação ao papel assumido, isto é, o paciente não pode diagnosticar o médico, mas precisa cumprir seu papel de paciente, deve seguir as orientações do médico.

Em síntese, num primeiro momento o conteúdo da brincadeira de papéis é a **ação real dos adultos com os objetos**. Em seguida, os objetos passam a ocupar segundo plano, emergindo como essencial **a relação entre as pessoas**. Por fim, o nuclear é o **respeito às regras** derivado do papel assumido. Conforme Pasqualini e Eidt (2016, p. 138), “[...] é apenas na última fase de desenvolvimento do jogo que a lógica interna das ações e o sentido social intrínseco às relações humanas passa a ser captado, reproduzido e elaborado pelas crianças”.

Elkonin (2009) também afirma que no começo do desenvolvimento do papel, as crianças realizam as ações dos adultos, sem atribuir outro nome. Sendo assim, ainda não protagoniza, mas é ela própria que apenas reproduz as ações dos adultos. Mas, a partir do momento que utiliza o nome do adulto (por exemplo, quando diz “eu sou a mãe!) está comparando suas ações com as ações do adulto, mesmo que ainda não assuma o papel, está

iniciando esse processo até que chega o momento em que, de fato, protagoniza. Conforme Marcolino (2013, p. 44), “[...] um acontecimento que prepara o surgimento do papel no jogo é assumir o nome de um adulto. Quando a criança diz “Eu sou a professora Rosa”, ela começa a comparar suas ações com as da professora”.

Com efeito, as primeiras ações lúdicas surgem a partir da necessidade de operar com os objetos do mundo dos adultos. A criança quer, por exemplo, brincar com a panela utilizada pelo adulto ao cozinhar. Gradativamente, aparecem de forma mais evidente na brincadeira de papéis as relações humanas. Ela não apenas utiliza a panelinha de brinquedo, mas quer preparar o jantar aos filhos, faz a sobremesa e, por fim, interpreta o papel de mãe ou pai, explicitando a regra de que o filho (outra criança que interpreta esse papel ou mesmo uma boneca) só poderá comer a sobremesa se comer toda a comida e o filho precisa obedecê-la. Conforme Elkonin (2009, p. 284) o jogo muda ao longo das idades, sendo que “[...] para as mais novas, o sentido está nas ações da pessoa cujo papel interpretam; para as de idade mediana, nas relações dessa pessoa com os outros; e para as mais velhas, nas relações típicas da pessoa cujo papel representam”.

Observa-se, pois, que as regras do jogo ganham maior evidência à medida que acontece sua complexificação. Elkonin (1987a), ao realizar a brincadeira de esconde-esconde, com crianças de diferentes idades, sendo uma delas com três anos e a outra com seis, descreve que ambas cumpriram a tarefa de se esconder. Rapidamente, ele descobriu o lugar em que ambas estavam, mas fingiu não notar e começou a procurá-las. Porém, entre as duas há uma diferença. A mais nova queria sair do esconderijo ou gritar para indicar onde estava e logo ser encontrada. Relacionar-se com experimentador, nesse caso, era o sentido do jogo, o centro da situação, determinando o comportamento da criança. A mais velha, por sua vez, segurava a menor, tampando-lhe a boca para não gritar, afirmando que era necessário manter a calma e permanecer escondida. As tentativas da criança maior de persuadir a menor não funcionaram e, logo, a criança de três anos correu, comemorando e gritando com alegria.

Percebe-se, pois que a criança de maior idade, já leva em consideração as regras e o sentido do jogo reside em subordina-se às regras, ao passo que a criança menor leva em conta o processo de esconder-se e a comunicação com o experimentador. A partir dessas observações, Elkonin (idem) realizou experimentos, nos quais brincaram de esconde-esconde e de “gato e rato”, no qual o gato deve caçar o rato que se esconde. Constatou-se que as crianças menores (3 anos) gostam de se esconder e não é essencial não serem encontradas, não se subordinam às regras, nem sequer com a situação lúdica explícita (acessórios que

enfatizem os papéis assumidos, como máscaras). Assim, mesmo com a inclusão de papéis, não mudam seu comportamento. Percebeu ainda que apenas em alguns casos houve a primazia da subordinação às regras quando há uma situação de jogo explícita. Assim sendo, para as crianças menores, quanto mais explícita a situação, mais evidente é a subordinação às regras.

Por sua vez, para as crianças de 4 anos, o sentido do jogo consiste em cumprir o papel, sua conduta não se subordina às regras, mas ao papel no qual a regra está incluída. Por exemplo, na brincadeira do gato e rato, o importante não é a ação de manter-se em silêncio e escondida, mas afastar-se do gato. Permanecer em silêncio é resultado do papel assumido. Apenas com 5 anos ou mais, as regras do jogo não exigem uma situação lúdica e papéis, isto é, a regra se diferencia e a subordinação a ela tem sentido por si mesmo<sup>69</sup>.

Nessa complexificação do jogo, o papel do pedagogo, segundo Elkonin (idem, p. 89) reside “[...] em não manter artificialmente as crianças nos estágios já superados e, ao contrário, favorecer a diferenciação da regra dentro do papel, por meio da retirada gradual da situação lúdica, a redução dos acessórios utilizados (sua redução ao mínimo e depois dispensá-los por completo)”.

Pensemos na “brincadeira de ônibus”, a criança que é passageira não pode entrar no veículo e se sentar, sem antes pagar sua passagem ao cobrador. Aliás, o papel de passageiro é menos prazeroso, já que passageira, a criança já pode ser em seu cotidiano. O importante na realização da brincadeira de papéis não é o prazer, mas a capacidade de assumir adequadamente o papel. Segundo Vigotski (2008), a brincadeira exige que a criança aja contra seu impulso imediato e organiza sua conduta de acordo com as regras da brincadeira. Nas palavras do autor, “[...] toda a estrutura da brincadeira, se as regras forem seguidas, promete uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato” (idem, p. 32).

É nesse sentido que o autocontrole da conduta se destaca como umas das principais conquistas desse período, uma vez que a brincadeira não é tão livre quanto parece. Segundo Elkonin (1987a, p. 95), “[...] a liberdade da criança no jogo é a liberdade apenas dentro dos

---

<sup>69</sup> Jogos com regras surgem a partir dos jogos simbólicos. Leontiev cita esse experimento de Elkonin para exemplificar que quanto menores as crianças, mais dificuldade possuem em cumprir as regras de um jogo, por isso, conforme Leontiev (2012b), os Jogos com regras são mais tardios no desenvolvimento. A partir do pressuposto de que as regras surgem a partir do papel pelo qual elas são justificadas, jogos comuns “com regras” foram alterados de forma que as regras desses jogos fossem baseadas no papel e na imaginária situação da brincadeira” (Leontiev, 2012, p.134). Poderíamos citar de exemplo outros jogos bastante conhecidos em nossa tradição, tal como a brincadeira “estátua” ou “O mestre mandou”. Assim, enquanto o jogo protagonizado já constituía regras relacionadas à ação do adulto, mas regras implícitas, no jogo com regras, as regras tomam-se explícitas e destaca-se o objetivo. Isso não significa que se tornou uma atividade produtiva. O motivo continua no próprio processo lúdico, mas o objetivo é “o intermediário entre o processo e a criança” (idem, p. 138).

limites do papel assumido”. É nesse sentido que Pasqualini (2013, p. 89) afirma que “[...] o jogo é uma ‘oficina’ do autodomínio da conduta para a criança”. Conforme Elkonin (1987a, p. 98), “[...] o jogo constitui uma escola peculiar de limitação dos impulsos imediatos, escola de perseverança (claro que relativa) e subordinação às obrigações assumidas”. Nesse sentido, o jogo exige que a criança, gradativamente, desenvolva o autodomínio da conduta, que por sua vez, constitui-se como premissa para a atividade de estudo na idade escolar.

Segundo Mukhina (1996), a atividade lúdica desenvolve processos psíquicos, como a atenção, memória, linguagem, imaginação. Na brincadeira a criança se “[...] concentra nos objetos da situação lúdica, no conteúdo das ações e no argumento que interpreta” (idem, p. 165). Desse modo, precisa se comunicar e controlar seus impulsos, situa-se no lugar do outro, prevendo suas ações e atuando a depender delas. Sua ação depende do outro. Como explica Elkonin (1960b), quando a criança está inserida em um jogo protagonizado, há um estreito vínculo entre seu papel e os papéis dos demais companheiros e, desse modo, a criança se submete às regras de relações mútuas existentes na brincadeira. É nesse sentido que Mukhina (1996) afirma que no jogo há a necessidade de comunicar-se com os demais e, portanto, desenvolve a linguagem, da qual Mukhina (1996) destaca a **linguagem coerente**:

[...] A situação lúdica exige dos participantes um determinado desenvolvimento da linguagem comunicativa. A criança que não consegue expressar claramente seu desejo durante o jogo, que não é capaz de compreender as instruções verbais dos demais, é uma carga para os companheiros. A necessidade de comunicar-se com os companheiros estimula a linguagem coerente. (MUKHINA, 1996, p. 165).

Segundo Vigotski (2008), a brincadeira com situação imaginária, essencialmente, contém regras. Não são regras formuladas antecipadamente pelas crianças, mas regras advindas da própria situação imaginária. Quando a criança brinca de mamãe ou papai, não pode se comportar de qualquer jeito, precisa submeter-se às regras do comportamento materno ou paterno<sup>70</sup>. Aquilo que, na vida cotidiana, a criança não percebe, na brincadeira transforma-se em regra. Por exemplo, na vida cotidiana, a criança é filha (a), é aluno (a), é paciente, sem refletir sobre isso, sem ter consciência das ações que realiza. Mas na brincadeira, quando interpreta esses papéis, esforça-se para agir como filha, colocando como objeto de sua atenção as ações coerentes com as regras do papel assumido.

---

<sup>70</sup> Vale ressaltar que não consideramos os papéis de mamãe ou papai numa acepção patriarcal e, assim sendo, não temos por referência de estrutura familiar a tradicional família burguesa (ou pequeno-burguesa) formada por pai provedor e a mãe que cuida da casa e das crianças.

Por meio do jogo, “[...] o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, é introduzido na sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto” (Elkonin 1987a, p. 93). Para Elkonin (idem), ao assumir um papel, as ações da criança, pela primeira vez, são objetos de sua consciência. Suas ações são, ao mesmo tempo, as ações de outra pessoa, ou seja, do papel assumido. Quando suas ações se objetivam na forma de ações de outra pessoa, é relativamente mais fácil controlá-las. Nesse sentido, o papel assumido contribui na consciência de suas próprias ações, ajudando-a a tomar consciência delas (ELKONIN, 1987a). A criança não pode agir de qualquer maneira, observa seu próprio comportamento e age da maneira como o papel assumido exige, respeitando as regras inerentes ao papel.

Os papéis interpretados e a relação da criança com os objetos decorrem da situação imaginária e das regras nela contidas. Vigotski (2008) compara a brincadeira com situação imaginária à brincadeira pura com regras, presente no final da idade pré-escolar e idade escolar, como por exemplo, o xadrez, evidenciando que “[...] qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, uma brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (idem, p. 28). Com efeito, as regras estão implícitas na situação imaginária, ao passo que na brincadeira das crianças mais velhas, as regras são explícitas e a situação imaginária oculta. Portanto, de regras ocultas e situação imaginária clara, a brincadeira desenvolve-se em direção às regras claras e situação imaginária oculta. Tomando de exemplo outros jogos, como o dominó. Entendemos que não há qualquer papel implícito ao jogo de dominó. Há jogos que são, fundamentalmente, exploração do raciocínio. De qualquer forma, as regras são explícitas e não implícitas como na brincadeira de papéis.

Aqui, precisamos pontuar uma questão de suma importância ao nosso trabalho. A professora Dra. Lígia Márcia Martins, durante o “II Seminário de Dezembro: Alfabetização sob enfoque histórico-crítico” realizado em dezembro de 2017, na UNESP de Araraquara-SP, explicou que, do ponto de vista psíquico, enquanto a linguagem interna<sup>71</sup> pode ser uma linguagem sem regras, a brincadeira de papéis exige regras, tal como a linguagem escrita! É por isso que a criança de maior idade não quer, muitas vezes, brincar com a de menor idade à medida que a segunda ainda não respeita as regras da brincadeira. O ponto nodal é a regra como aspecto essencial à aprendizagem da linguagem escrita. Retomaremos essa ideia no terceiro capítulo.

---

<sup>71</sup> Abordaremos a linguagem interna no terceiro capítulo.

Por ora, vale ressaltar, aqui, os **processos de generalização**, já citados na manipulação de objetos quando a criança generaliza os modos de ação com eles. Também citamos a generalização no desenvolvimento da linguagem no significado das palavras. Na idade pré-escolar, os processos de generalização ganham destaque novamente quando a criança generaliza na brincadeira. Assim sendo, a brincadeira é uma **atividade generalizada** (LEONTIEV, 2012a; ELKONIN, 1987a). Na brincadeira de motorista, por exemplo, a criança não reproduz apenas um único motorista concreto, mas “[...] assume certa função generalizada do adulto” (LEONTIEV, 2012a, p. 132). Ela generaliza e representa o motorista em geral, isto é, o “[...] portador desta profissão em geral” (ELKONIN, 1987a, p. 92).

Na generalização, a criança pode inferir que todo motorista buzina bastante, uma vez que o motorista que ela tem contato na vida cotidiana realiza essa operação com frequência. A criança pode, inclusive, inferir que todo motorista insulta no trânsito, uma vez que o motorista com quem convive ou algum motorista que já observou realiza tais procedimentos ao dirigir. Portanto, no conteúdo da brincadeira de papéis, a criança não reproduz uma pessoa concreta, mas uma ação generalizada. A criança, ao brincar de professora, não representa apenas a sua professora, mas uma professora em geral. Conforme Elkonin (idem), não há para a criança somente a tarefa de separar determinados traços característicos e regras de comportamento, mas sim generalizá-los.

A realidade que a criança representa transforma-se em argumento do jogo simbólico. Mukhina (1996, p. 157) ressalta que “[...] quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos” (MUKHINA, 1996, p. 157). Também Elkonin (1960b, p. 513) afirma que “[...] quanto mais estreito é o círculo de realidade com o qual a criança tem contato, mais monótonas e pobres são as tramas de seus jogos.” É por isso que, a depender das condições de educação, o jogo e seus argumentos se complexificam ou não.

Já afirmamos que a situação imaginária e os papéis são abstraídos da vivência concreta da criança. Afirmamos também que, na brincadeira, a criança sente a necessidade de agir como os adultos. Relacionada às necessidades, destaca-se a dialética entre o cotidiano e o não cotidiano. A pessoa pode passar toda a sua vida apenas satisfazendo necessidades cotidianas, ou seja, sem necessidades que a faça ir além do cotidiano. À medida que defendemos o papel da educação escolar como mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano, cabe ao trabalho pedagógico produzir novas necessidades. Ninguém sente necessidade daquilo que não conhece, a criança não tem necessidade de brincar daquilo que desconhece.

Baseando-se nos estudos de Elkonin, quando o autor destaca o papel lúdico e as ações como centro e unidade da brincadeira, Marcolino (2013, p. 23) defende a tese de que “[...] a mediação pedagógica que possibilita o desenvolvimento da brincadeira contém ações e intervenções que incidem sobre o papel e suas ações”. Nesse sentido, para a pesquisadora, papel e ação devem ocupar objeto central de intervenção pedagógica.

Ao afirmarmos no início do capítulo que é preciso considerar os determinantes histórico-sociais do desenvolvimento e, nesse sentido, os critérios cronológicos são apenas referenciais e não decisivos na periodização, isso significa que uma criança de quatro ou cinco anos, ao brincar de carrinho, por exemplo, pode estar muito mais voltada à manipulação sensorial dos objetos do que ao jogo de papéis. Assim sendo, a satisfação pode não estar na capacidade de cumprir adequadamente seu papel de motorista e respeito às regras, mas no prazer de manipular o carrinho, o que ainda não se caracteriza como brincadeira de papéis em seu sentido mais rico.

A criança não brinca apenas dentro da escola, mas também fora dela. Cabe questionarmo-nos: Até que ponto a brincadeira que a criança realiza dentro da escola se difere em conteúdo e complexidade da brincadeira que a criança realiza em casa ou qualquer outro ambiente? Como afirmam Pasqualini e Eidt (2016, p. 140), é preciso superar a “[...] dicotomia artificial entre ‘atividades dirigidas’ (supostamente para ensinar) e ‘atividades livres’ (supostamente para brincar)”. Sobre o conteúdo e argumento do jogo, Elkonin (1960b, p. 513) afirma:

O desenvolvimento dos jogos, tanto no que diz respeito a seu argumento quanto a seu conteúdo, não se efetiva de uma maneira passiva. A passagem de um nível do jogo a outro se realiza graças à direção dos adultos, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão posteriormente no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana. O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante. Por isso é preciso observar com cuidado do que brincam as crianças. É preciso dar-lhes a conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução nos jogos pode exercer uma influência educativa positiva e distraí-las da representação daquilo que possa desenvolver qualidades negativas.

Se a brincadeira é entendida por um viés espontaneístas, a brincadeira não é enriquecida e as crianças tendem a reproduzir a alienação que vivenciam em seu cotidiano (DUARTE, 2006). Nessa direção, para pensarmos mais efetivamente na função do professor

em relação ao papel da brincadeira, concordamos com Marcolino (2013), quando a autora defende que, se a brincadeira consiste na representação de papéis, caso as crianças desconheçam o conteúdo, não há o que ser representado.

Lazaretti cita o exemplo de Elkonin (2001, p. 401) sobre a organização de um jogo do armazém para ensinar conteúdos de matemática que contemplem pesos e medidas. Na brincadeira utilizaram-se balanças e pesos reais, nas quais as crianças aprendem a contar artigos por unidade, fazer contas, medir e pesar diferentes objetos. Nesse momento, o centro da atenção da criança está nas operações matemáticas, colocando como segundo plano as relações sociais. Lazaretti compara esse exemplo a situação do mercadinho, comum na educação infantil. Usar a brincadeira como caminho tendo em vista esse objetivo não está negado e pode ser conveniente, porém, conforme a pesquisadora, o jogo não pode se restringir a isso, à medida que dessa maneira não acontece “[...] a promoção do enredo e de argumentos que envolvam a brincadeira de papéis sociais, seja de vendedor ou de comprador”. (idem, p. 135). Nessa direção,

[...] a intervenção do professor pode ser a de incrementar com materiais, recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais, compartilhando com as crianças, brincando junto, instigando o enredo, levantando hipóteses de direcionamento das ações e operações. A **brincadeira compartilhada** permite a participação do professor não apenas como alguém que pode dirigir, mas de vivenciar com as crianças e perceber como elas vêm construindo seus conhecimentos a respeito do que envolve as funções de trabalho nas atividades produtivas dos adultos, incrementando e enriquecendo o conteúdo de valores e regras sociais que são fundamentais para se relacionar com o mundo circundante, em direção à almejada formação humana”. Essa intervenção, portanto, caminha tanto na direção de **tomar situações protagonizadas como recurso didático** para o ensino de algum conteúdo específico como também para **ampliar o repertório das relações humanas que ali se evidenciam**. (LAZARETTI, 2016, p. 135-136, grifo nosso).

Nesse sentido, observar a brincadeira é importante, não no sentido de apenas observar evitando interferência, pelo contrário: é preciso observar para intervir. Conforme Marcolino (2013) o professor pode participar da brincadeira, propor novos temas e atuar também como personagem, servindo de modelo. A autora alerta que propor novos temas não significa meramente enunciá-los, mas sim apresentar os papéis, também por meio de outros tipos de ações que influenciam a brincadeira, tal como a literatura, passeios etc. É preciso, pois, ampliar os conhecimentos da criança sobre a realidade de modo a oferecer matéria-prima ao faz-de-conta, enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação (PASQUALINI, 2013). Com efeito, é fundamental oferecer matéria-prima para a brincadeira, ampliando o



conhecimento das crianças sobre a atividade humana e as relações sociais (MARCOLINO, 2013).

A brincadeira de papéis não é a única atividade que promove desenvolvimento na idade pré-escolar. Dentro desse período, destacam-se como linhas acessórias as atividades produtivas (desenho, construção, modelagem, recorte, trabalhos manuais etc.). O desenho<sup>72</sup> e a construção, inicialmente, têm caráter lúdico e, aos poucos, as crianças começam a se interessarem pelo resultado. Diferente do jogo em que o motivo está no próprio processo, o propósito das atividades produtivas é, como o próprio nome indica, ter um produto. São atividades “[...] que permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir **capacidade para uma atividade planejada**” (MUKHINA, 1996, p. 177, grifo da autora). O professor, nesse sentido, deve “[...] transitar o motivo da atividade lúdica para a atividade produtiva” (LAZARETTI, 2016b, p. 137). Conforme afirma Elkonin (1960b, p. 515):

Nos primeiros graus do desenvolvimento do desenho, da modelagem e da construção (na primeira infância e no começo da idade pré-escolar), a criança não representa claramente os resultados que obterá ao final de sua atividade [...]. Somente pouco a pouco, e sob a direção dos adultos, a criança aprende a propor um fim determinado para sua atividade.

Na idade pré-escolar, portanto, deve-se propor atividades que demandem planejamento, que possibilitem “[...] à criança imaginar de antemão o que deveria fazer” (MUKHINA, 1996, p. 177) e que seus resultados estejam cada vez mais próximos de seus projetos (ELKONIN, 1960b). Também sobre essa questão, segundo Martins (2010, p. 76), as “[...] atividades que requerem análise e planejamento, ensinam a criança a atender deveres e realizar ações com um fim determinado, interferindo nas representações simbólicas e no estabelecimento de relações entre os motivos da atividade e seus resultados etc”.

Quando dadas as condições, as atividades plásticas iniciam na primeira infância, mas sem muita correspondência com os objetos. O desenho, segundo Mukhina (1996), reúne em si as experiências que a criança vivenciou na manipulação dos objetos, da experiência com o desenhar e o com os ensinamentos que lhe foram dados. A criança inicialmente brinca de desenhar sem a intenção de produzir algo, não antecipa previamente o resultado do que está desenhando. A representação final aparece apenas com a conclusão da atividade. É por isso que, não raras vezes, quando perguntamos a uma criança o que ela está desenhando, ela responde: “Não sei!”.

---

<sup>72</sup> Voltaremos a abordar o desenho no próximo capítulo.

Quando a criança desenha e tenta fazer um desenho bonito, ela está brincando de desenhar. Contudo, “[...] quando nas aulas de desenho se propõe a desenhar melhor do que antes, traçar linhas retas ou colorir bem o desenho, suas ações ganham caráter de aprendizagem” (MUKHINA, 1996, p. 179). O desenho, conforme Martins (2010, p. 75, grifo nosso), “[...] ao mesmo tempo em que conduz a maior exatidão perceptiva, é o primeiro exercício sistematizado de **representação gráfica**, componente básico da escrita”. Além disso, segundo Elkonin (1960b, p. 516), o desenho “[...] leva à precisão e à diferenciação da percepção. A percepção da cor e da forma dos objetos torna-se mais exata: realiza-se a abstração da forma e da cor dos objetos”. Também a modelagem aperfeiçoa a cor e forma, assim como a compreensão do volume.

Como explica Mukhina (1996, p. 49), “[...] para desenhar bem um objeto ou reproduzir numa construção um modelo complexo, existe um conhecimento profundo e exato das propriedades do objeto”. Também os jogos de construção são orientados para a obtenção de um resultado. Na construção, a criança percebe que não basta unir as peças de qualquer maneira e “[...] consegue perceber as relações que existem entre as diferentes partes dos objetos”. (ELKONIN, 1960b, p. 516). Essas atividades exigem análise e planejamento, uma vez que perceber a forma, volume e peso das diferentes peças determina a construção (MUKHINA, 1996).

Segundo Mukhina, existem três formas de atividades de construção: construção de acordo com um modelo; construção de acordo com condições prévias; construção segundo ideias próprias. Nessa direção, para Martins (2010), o planejamento pedagógico, deve considerar as seguintes possibilidades: 1. Atividades com modelo, iniciando-se com o concreto e depois imagens planas, tais como desenhos e fotos; 2. Sem modelo, mas fornecendo os objetivos e materiais; 3. Criação própria a partir de ideias e materiais escolhidos pela criança.

Percebe-se, portanto, que a liberdade para construir segundo suas próprias ideias é o ponto de chegada do processo educativo e, para que se concretize, é preciso inicialmente experiências ricas organizadas pelo professor. Essas atividades são, para Elkonin (1960b, p. 516), “[...] métodos práticos para conhecer a realidade, separar e sintetizar praticamente as qualidades e signos de objetos. Nesta base, aparecem representações gerais da forma, tamanho, volume, cor, as quantidades de objetos [...] de forma mais geral e abstrata”. Mukhina (1996) cita também a importância do jogo didático:

Ao longo de toda a idade pré-escolar, o **jogo didático** é um método mais eficaz para assimilar conhecimento do que fazê-lo sob a forma de tarefa escolar. Mas, se para o pré-escolar menor e para o mediano essa diferença é muito grande, para o pré-escolar mais velho essa diferença já se dilui, evidenciando que a criança vai adquirindo capacidade de aceitar tarefas escolares. (MUKHINA, 1996, p. 181).

Leontiev (2012a) também cita o jogo didático como importante na transição à idade escolar, ao lado dos jogos de dramatização, jogos de improvisação e os esportes. Mukhina (1996, p. 184) destaca também a contribuição de atividades voltadas para trabalho (trabalhos elementares para o desenvolvimento da personalidade da criança) no sentido de criar produtos socialmente úteis.

[...] ainda que a criança realize seu trabalho sozinha, a tarefa é proposta como parte integrante de um empreendimento comum e o trabalho é avaliado de acordo com o resultado obtido por todos. Muito mais eficazes para a criança adquirir as primeiras noções de atividade voltada para o trabalho são as formas de trabalho em conjunto, quando uma tarefa comum é subdividida em várias e cada uma dessas tarefas parciais é dada a uma, duas ou três crianças.

Assim como jogo, a ação de uma criança depende da de seus companheiros, contudo, aqui, há um resultado indicado previamente. Assim, pode-se propor à criança tarefas bem variadas. Por exemplo, arrumar o refeitório, cuidar das plantas e dos animais, trabalhar no jardim, fazer objetos de papel, de cartolina, de madeira, de pano etc. As crianças aceitam essas tarefas como de trabalho e as cumprem por meio de ações adequadas apenas quando seu desempenho é devidamente organizado e orientado pelo adulto. A organização das tarefas de trabalho deve ter as seguintes metas: 1) ensinar à criança os métodos elementares do trabalho; 2) ensinar-lhes os hábitos correspondentes (o manejo das ferramentas, dos materiais etc.); 3) explicar-lhes de forma pormenorizada o sentido do trabalho e sua importância para outras pessoas; 4) ajudá-la a programar e coordenar seus atos. (MUKHINA, 1996)

As atividades produtivas contribuem para o desenvolvimento da escrita, dentre outros motivos, porque o ato de escrever requer uma ação mais consciente, planejamento e intencionalidade. Ademais, conforme Pasqualini e Eidt (2016, p. 146-147):

[...] a formação da atividade de estudo na criança deve ser fomentada pelo educador como uma nova forma especial de jogo, que vá paulatinamente se desvinculando do caráter lúdico e se emancipando da brincadeira, de modo que as funções psíquicas requeridas para a atividade de estudo propriamente dita desponham na zona de desenvolvimento próximo da criança na transição ao novo período do desenvolvimento.

Na transição da idade pré-escolar para a idade escolar, Vygotski (2006) situa a crise dos sete anos. Segundo o autor, a principal distinção da criança, nesse período de crise, é a perda da espontaneidade infantil. Segundo o autor, a espontaneidade infantil na criança pré-escolar acontece pela não diferenciação suficiente da vida exterior e interior, ou seja, sua conduta, seus desejos e atividade não se diferenciam internamente daquilo que ela realmente expressa, ou seja, a ingenuidade interna se reflete na espontaneidade externa. Nas palavras de Vygotski (2006, p. 378), “[...] a ingenuidade e a espontaneidade significam que a criança se manifesta externamente como é por dentro”.

O adulto já não possui essa “espontaneidade ingênua”, a sinceridade da criança pré-escolar, à medida que incorporou à sua conduta o “[...] fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto” (idem, *ibidem*). O autor explica que isso não significa que na crise dos setes anos a criança já tenha superado totalmente essa vivência direta e ingênua, mas em suas manifestações aparece “[...] um certo momento intelectual”. Desse modo, a criança é capaz de atribuir sentido às suas vivências.

Nessa transição da idade pré-escolar à atividade de estudo, não basta mais à criança fazer aquilo que o adulto faz, é preciso saber o que eles sabem (MARTINS, 2010). Nessa direção, conforme Pasqualini (2006, p. 187-188), o trabalho pedagógico na educação infantil “[...] incide sobre um aluno que parte da total espontaneidade do pensamento e da ação e caminha para [...] a tomada de consciência dos motivos de sua atividade e dos conceitos que constituem o movimento de seu pensamento”.

Nesse sentido, o ensino na educação infantil deve promover a superação, nas crianças, desses limites iniciais de funcionamento psíquico e não manter reféns da espontaneidade (MARTINS, 2010). Já pontuamos que a criança aprenderá a falar com ou sem a educação infantil. Com efeito, se nosso objetivo é que a criança, desde a educação infantil, mantenha uma relação mais consciente com a linguagem, a espontaneidade precisa ser gradativamente superada e, para tanto, ações pedagógicas que visem esse objetivo são necessárias. Abordaremos a relação consciente da criança com a linguagem oral no próximo capítulo, para pensar como a educação pré-escolar pode contribuir para a criança superar a relação espontânea com a linguagem e caminhar-se para uma relação consciente e intencional, que pressupõe autodomínio da conduta, fundamental à apropriação da linguagem escrita.

### 3 FORMAÇÃO DA RELAÇÃO CONSCIENTE DA CRIANÇA COM A LINGUAGEM ORAL

No quintal a gente gostava de brincar com palavras  
mais do que de bicicleta.  
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.  
A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:  
O céu tem três letras  
O sol tem três letras  
O inseto é maior.  
O que parecia um despropósito. Para nós não era despropósito.  
Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três.  
Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)  
Meu irmão que era estudado falou quê lógica quê nada.  
Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.  
Ele disse que sofisma é risco n'água. Entendemos tudo.  
(BARROS, 2003, s.p.).

Na idade pré-escolar, a criança se torna mais independente, seu círculo de pessoas conhecidas se expande, sua atividade se complexifica e tudo isso requer dela maior domínio sobre os meios de comunicação. Assim sendo, em decorrência da atividade que se complexificou, igualmente se exige dela uma linguagem mais complexa. Diante disso, é função da escola promover tal complexificação em suas máximas possibilidades.

Elkonin (1960b) afirma que, se no final da primeira infância, a criança conhece por volta de 800 a 1000 palavras, aos quatro anos esse número é mais do que duplicado, com cinco anos triplica e aos seis a criança conhece mais de 3500 palavras, outros estudos apontam que aos cinco ou seis anos esse número pode chegar a 15000 (BEE & BOYD, 2011, p. 233). Mukhina (1996) também afirma que na idade pré-escolar, há o desenvolvimento do vocabulário, que triplica em relação à primeira infância.

Vale ressaltar que esses números são apenas referenciais, pois conforme Elkonin (1974, p. 130), o “[...] crescimento de vocabulário, bem como o domínio da estrutura gramatical, dependem diretamente das condições de vida e educação”. Ademais, o autor ressalta que o domínio sobre a composição verbal da língua materna não se limita pelo aspecto quantitativo, mas também pelo desenvolvimento dos significados. Afirma ainda que o vocabulário, por si só, representa a matéria prima pela qual a combinação de palavras, seguindo as regras gramaticais, podem servir ao objetivo de interação social. Assim, o crescimento do vocabulário é essencial ao desenvolvimento da estrutura gramatical da língua materna, que teve início ainda na atividade objetual manipulatória.

Tais conquistas na assimilação da estrutura gramatical são fundamentais na idade pré-escolar (ELKONIN, 1960b). Segundo Mukhina (1996), ao final da idade pré-escolar, a criança começa a assimilar a estrutura da linguagem, que será essencial para o desenvolvimento da fala e da escrita. Assim, o vocabulário enriquece não apenas em relação aos substantivos, mas também verbos, adjetivos, pronomes, numerais e conjunções subordinativas (MUKHINA, 1996). Esse enriquecimento do vocabulário é acompanhado de maior capacidade para construir frases seguindo as regras gramaticais da língua, chegando a dominar regras sintáticas e morfológicas.

Segundo Elkonin (1960b), a criança avança na aprendizagem da estrutura gramatical do idioma, aprendendo a usar todos os tipos de orações, tanto as simples como as compostas por conjunções, assimila o sistema morfológico do idioma, declinações e conjugações, compreendendo o significado das diferentes formas gramaticais. As crianças, segundo o autor, começam a entender as regras da prosódia<sup>73</sup>, o que possibilita um ensino dedicado a pronúncia, assim como correção de suas insuficiências.

Além disso, pela observação cotidiana e espontânea da fonética da linguagem, “[...] as crianças começam a distinguir e diferenciar sons isolados do idioma, o que é muito importante para o estudo posterior da leitura e da escrita, o que requer a decomposição da palavra em sons” (idem, 517), como traremos mais adiante neste capítulo, essa capacidade está vinculada ao desenvolvimento da consciência fonológica.

A criança, na idade pré-escolar, é capaz de desenvolver a linguagem coordenada ou contextual (ELKONIN, 1960b; ELKONIN, 1974; MUKHINA, 1996), pela qual expõe seus pensamentos de forma coerente, verbalizando descrições nas quais há orações articuladas, que por sua vez, também contribuirá para a leitura e escrita. A linguagem, além de desenvolver-se enquanto meio de comunicação, desempenha outra função essencial: meio de planejamento e regulação da conduta (MUKHINA, 1996; ELKONIN, 1960b). Função essa, desempenhada na idade pré-escolar pela linguagem egocêntrica, conforme explicaremos melhor no item a seguir.

### **3.1 A internalização da linguagem: da linguagem externa à linguagem interna**

---

<sup>73</sup> De acordo com Trask (2008, p. 242), prosódia refere-se às “variações em altura, volume, ritmo e tempo (velocidade de emissão) durante a fala.

Segundo Vigotski (2009), a linguagem, como as demais funções psíquicas, tem seu processo de desenvolvimento do social ao individual<sup>74</sup>. Contudo, nessa internalização, há uma forma de linguagem transitória, denominada linguagem egocêntrica. Como sintetiza o referido autor, “[...] a linguagem egocêntrica é a forma transitória da linguagem exterior para a linguagem interior” (idem, p. 65), assumindo a seguinte sequência “linguagem social - linguagem egocêntrica - linguagem interior” (idem, *ibidem*). Também Mukhina (1996, p. 242) afirma que “[...] a linguagem egocêntrica é uma linguagem intermediária entre a linguagem externa e a interna da criança”.

Destarte, a linguagem egocêntrica surge com base na linguagem social e, em seguida, é internalizada e se transforma em linguagem interior. Portanto, a linguagem egocêntrica constitui-se como uma linguagem para si, diferente da linguagem social que tem função de comunicação e relação com o mundo.

Enquanto na atividade objetal, a criança utilizava a linguagem para requerer a ajuda do adulto na manipulação de objetos, desde o fim da primeira infância, ao resolver problemas, a criança pronuncia palavras, sem se dirigir a alguém, mas dirigindo-se a si própria (MUKHINA, 1996). Tratam-se de “[...] exclamações que expressam a atitude da criança diante do que ocorre, ou então palavras com que ela explica a operação e seus resultados” (idem, p. 242). De acordo com Mukhina (idem), na idade pré-escolar, além dessa linguagem acompanhar as ações da criança, também precede a ação e a orienta. Aos poucos, essa linguagem se reduz, porém isso não significa que as ideias deixam de ter forma linguística, mas sim que essa linguagem se internaliza e permanece com a função de planejamento. Segundo Vigotski (2009), a linguagem egocêntrica não apenas desaparece, mas é interiorizada, transforma-se em linguagem interior.

Em seus estudos e experiências, Vigotski (2009) mostrou que a linguagem egocêntrica desempenha um importante papel na atividade da criança. Em situações em que desafios e complicações se apresentavam, a linguagem egocêntrica aumentava em comparação a situações em que esses desafios estavam ausentes. Para além de sua função expressiva e de descarga, a linguagem egocêntrica “[...] se torna pensamento na verdadeira acepção do termo, melhor dizendo, assume a função de operação de planejamento, de solução de tarefas que

---

<sup>74</sup> Como já abordado em momentos anteriores, as funções psíquicas superiores são, num primeiro momento, funções sociais e, por assim ser, a princípio possuem existência externa de desenvolvimento para posterior internalização. Assim, explicamos a lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo postulada por Vigotski, na qual as relações intersíquicas antecedem os processos intrapsíquicos no desenvolvimento humano. A linguagem, como função psíquica superior, também segue essa lei.

surtem no comportamento” (idem, p. 136). Como bem exemplifica Pasqualini (2016a, p. 76-77) com uma ação infantil frequente no contexto escolar:

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.

À medida que a linguagem egocêntrica exerce função de planejamento, entre a linguagem interior e a egocêntrica, Vigotski destaca três aspectos: o aspecto funcional à medida que linguagem egocêntrica desempenha função intelectual semelhante à linguagem interior; aspecto estrutural à medida que a linguagem egocêntrica se assemelha estruturalmente à linguagem interior; genético, posto que o aparente e ilusório desaparecimento da linguagem egocêntrica, na essência, se dá em função de sua evolução e desenvolvimento ascendente, que corrobora a sua transformação em linguagem interior (Vigotski, 2009, p. 426-427). Conforme Vigotski, a linguagem egocêntrica é “[...] uma linguagem interior por sua função psicológica e exterior por sua estrutura” (idem, p. 430) que, no curso do desenvolvimento humano, transforma-se em linguagem interior. Quando mais a linguagem egocêntrica se aproxima da linguagem interior, mais significa que está sendo interiorizada.

Como já abordamos anteriormente, Vigotski, ao defender a natureza social dos processos psíquicos, explica que os signos, num primeiro momento, aparecem por meio de processos intersíquicos e à medida que são internalizados pelo indivíduo passam à condição de processos intrapsíquicos, tornando-se uma conquista individual da criança. É na internalização dos signos que se expressa a linguagem interna. Esse processo de internalização, para Vigotski (2009), perpassa por quatro momentos: estágio natural ou primitivo; psicologia ingênua; estágio dos signos exteriores; e estágio de crescimento para dentro.

O primeiro estágio, denominado **natural ou primitivo**, equivale à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, de modo que pensamento e linguagem seguem linhas distintas de desenvolvimento. No segundo estágio, a “**psicologia ingênua**”, refere-se à experiência da criança com seu próprio corpo e os objetos, é o “estágio de assimilação da



estrutura puramente externa do signo” (idem, p.146). Nesse momento, a criança vê a palavra como mais uma propriedade do objeto. Como explica Martins (2013a, p. 180), “[...] as operações psíquicas "ingênuas" prescindem de uma organização lógica, e o enfrentamento de situações com base nelas resulta insuficiente, ingênuo, na exata expressão do termo”.

Esse segundo estágio se expressa na linguagem da criança, posto que primeiro a criança assimila as formas e estruturas gramaticais para depois assimilar as operações lógicas e estruturas correspondentes, ou seja, reproduz a fala do adulto, mesmo antes de compreender o significado sintático. Conforme explica Vigotski (2009, p. 138), a criança “[...] assimila a sintaxe<sup>75</sup> da linguagem antes de assimilar a sintaxe do pensamento”. Como exemplo desse fenômeno, o autor cita que a criança aprende orações subordinadas (porque, quando, se, quanto mais... mais, mesmo que etc.), muito antes de compreender as relações causais, temporais, condicionais, proporcionais, concessivas etc. Assim sendo, a criança fala e emprega de modo correto na linguagem as conjunções, sem compreender a lógica interna daquilo que expressa oralmente, ou seja, sem ter consciência do aspecto semântico.

Como afirma Vigotski (2009, p. 412), “[...] os movimentos dos aspectos semânticos e fásicos da palavra não coincidem em termos de desenvolvimento no processo de assimilação das estruturas sintáticas complexas”. A criança pode usar corretamente a palavra “porque” de forma espontânea no cotidiano, mas ainda não tomou consciência do conceito de “porque”, empregando-o antes de ter consciência dele. Ainda não pode empregar de forma voluntária essas estruturas, pois ainda lhe falta consciência e voluntariedade no emprego dos conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p. 340-341). Essa ideia se vincula ao desenvolvimento do aspecto semântico e fásico da linguagem, que seguem caminhos opostos no desenvolvimento da criança.

O terceiro estágio designado se caracteriza pelos **signos exteriores**, como o próprio nome indica, são instrumentos auxiliares para que as operações externas sejam internalizadas pelo indivíduo, transformando-se em processos internos. Vigotski (2009, p. 138) cita de exemplo a utilização dos dedos para resolver operações matemáticas ou o uso de signos mnemotécnicos externos que auxiliam no processo de memorização. Poderíamos citar também como exemplo elucidativo desse processo a utilização de imagens, na educação infantil, para que a criança se recorde da sequência de um poema, música ou história, que

---

<sup>75</sup> A sintaxe, como explica Trask (2008, p. 272) é “a estrutura da sentença ou o ramo da linguística que a estuda”. Conforme Cagliari (2003), a sintaxe “estuda tudo o que se relaciona com a combinação linear de morfemas. É a sintaxe que vai explicar que o português pode usar um tipo de construção de frase composto de sujeito + verbo + objeto + advérbio, ou outro tipo de construção com tópico + comentário (este último, com seu sujeito, verbo, objeto e advérbio).

auxiliam em seu processo de memorização. Ou ainda, quando a criança tem a necessidade visualizar o alfabeto na sala de aula para se lembrar da caracterização gráfica de determinada letra.

É nesse terceiro estágio que Vigotski (idem) situa a linguagem egocêntrica, enquanto signo externo que consiste em uma linguagem intermediária no processo de transformação da linguagem externa em linguagem interna. Portanto, a linguagem aparece no desenvolvimento da criança, num primeiro momento, como processo intersíquicos (linguagem externa) e à medida que é internalizada, firma-se como processos intrapsíquicos (linguagem interior).

O quarto estágio é denominado como estágio de **crecimento para dentro**, pois quando os processos externos se firmam como internos, há mudanças substanciais no desenvolvimento. Assim sendo, a criança já não utiliza os dedos, mas realiza as operações matemáticas mentalmente. Em relação à fala, segundo Vigotski (idem, ibidem), isto representa a linguagem interior. Vale esclarecer que esse processo de internalização não significa que a linguagem externa deixa de existir. Como explica Vigotski, existe “[...] uma interação constante entre as operações externas e internas, uma se transforma na outra sem esforços e com frequência, e vice-versa” (idem, p.138-139). Destarte, o desenvolvimento humano resulta de uma longa série de processos nos quais, ininterruptamente, os processos externos vão se firmando como processos internos e vice-versa, de modo que:

[...] as conquistas que se firmam no plano intrapsíquico abrem para a criança novas possibilidades de ação e novas formas de relação no plano intersíquico, podendo tornar mais rica sua atividade intersíquica, o que, a depender das possibilidades criadas pelo contexto em que está inserida a criança, retroalimenta o desenvolvimento intrapsíquico. (PASQUALINI, 2016a, p. 77).

Com efeito, as estruturas da linguagem internalizada pela criança convertem-se em “estruturas básicas de seu pensamento” (Vigotski, 2009. p. 148). Solovieva e Rojas (2008a), baseando-se em Vigotski, afirmam que a linguagem egocêntrica é uma etapa importante para o desenvolvimento da atividade voluntária na criança à medida que regula seu comportamento e quando internaliza-se, transmuta-se em linguagem interior, convertendo-se em instrumento de regulação da própria conduta. Luria (2001) sintetiza esse percurso e movimento no desenvolvimento da linguagem, afirmando que no início:

[...] a criança dirige esta linguagem social ao adulto e se dirige a ele pedindo ajuda, logo começa a analisar por si própria a situação com a ajuda da linguagem, buscando encontrar as possíveis saídas e, finalmente, por meio

da linguagem, começa a planejar o que não pode fazer através da ação imediata” (idem, p. 110)

Luria (2001), ao analisar a função reguladora da linguagem, afirma que gênese dessa função está na capacidade da criança de se subordinar à instrução verbal do adulto. Inicialmente, a linguagem vem acompanhada por gestos indicadores, de modo que a denominação do objeto em relação com o gesto indicador, orienta a atenção da criança, separando o objeto e destacando-o dentre os outros objetos do campo perceptual. Nesse sentido, a criança deixa de subordinar sua atenção pela força dos estímulos e passa a subordiná-la à instrução verbal do adulto.

Para o autor, apenas por volta do final da primeira infância, a criança consegue superar a fragilidade da instrução verbal e a influência da impressão visual imediata. Conforme já indicamos, a situação social de desenvolvimento da primeira infância se caracteriza pela dependência da situação concreto-visual (VYGOTSKI, 2006). Ademais, também já indicamos no segundo capítulo, que apenas no final do terceiro ano de vida, as indicações verbais do adulto regulam o comportamento da criança à medida que ela é capaz de realizar as ações com objetos por meio de tais indicações (MUKHINA, 1996; ELKONIN 1960b).

Desse modo, progressivamente, surge na criança a capacidade de subordinar sua ação à linguagem do adulto. A organização do ato voluntário, nesse sentido, tem caráter intersíquico à medida que, num primeiro momento, acontece em relação à linguagem do outro, isto é, compartilhada entre a criança e o adulto e, paulatinamente, transforma-se em processo intrapsíquico, ou seja, uma conquista da própria criança (LURIA, 2001).

Luria (2001) explica que a ação, “dividida” entre duas pessoas, muda de estrutura, interioriza-se de modo que a linguagem da própria criança começa a regular sua conduta. A criança passa a utilizar a própria linguagem para acompanhar e orientar suas ações e não mais somente a linguagem do adulto. A ação da criança subordina-se à sua própria linguagem. Esse é o momento, já explicado, da fala egocêntrica. Quando a linguagem externa se interioriza, transformando-se em linguagem interna, toma a função de regular a própria conduta, de modo que “[...] alcança-se a subordinação da ação não mais à linguagem do adulto, mas sim à própria linguagem (interna) da criança”. (PASQUALINI, 2016a, p. 83).

Vale ressaltar, assim, que o autodomínio da conduta se inicia no contato com o outro, que lhe dirige a conduta. Quando afirmamos que é na atividade que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, é preciso ter clareza que os comportamentos volitivos

demandam, a princípio, a relação com o outro, que direciona seu comportamento para que que mais adiante a criança seja capaz de controlar por si mesma.

Com efeito, se a princípio, na atividade objetal manipulatória, a criança utilizava a linguagem para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos na atividade conjunta e, no final da primeira infância, as indicações verbais dos adultos começavam a regular sua conduta; na idade pré-escolar, a criança passa a falar ao mesmo tempo em que pensa, fazendo uso da linguagem egocêntrica como **signo exterior**, ou seja, instrumento auxiliar para realizar a ação, de modo que o pensamento e linguagem aparecem durante a ação; por fim, no momento em que operações externas são internalizadas, a linguagem cumpre a função de meio de planejamento e regulação da própria conduta e, portanto, a criança é capaz de planejar antecipadamente o resultado de sua ação, o que por sua vez, é essencial para a transição à idade escolar.

Com efeito, a linguagem egocêntrica é parte de toda uma série de momentos que precedem a linguagem interior. É preciso também compreender as peculiaridades entre a linguagem interna e externa, posto que a fala internalizada, ao atuar como instrumento do pensamento, requalifica o psiquismo humano, o que é indispensável ao desenvolvimento da linguagem escrita.

### **3.2 As relações entre linguagem oral, linguagem interior e linguagem escrita**

Vigotski (2009) compreende que a escrita, enquanto função específica da linguagem, difere da fala pela sua estrutura e modo de funcionamento, assim como a linguagem interior se difere da exterior. É nesse sentido que explicaremos, neste item, alguns aspectos de diferenciação entre a linguagem oral, a linguagem interior e a linguagem escrita, de modo que o leitor compreenda a complexidade envolvida no desenvolvimento da escrita na criança.

Segundo Vygotski (2000, p. 184), a escrita constitui-se como “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança”. Para o autor, o desenvolvimento da escrita não repete as etapas de evolução da fala e não corresponde ao nível de desenvolvimento da linguagem falada, nem tampouco consiste em uma mera tradução da linguagem oral para signos escritos, não sendo também apenas o desenvolvimento de uma técnica. Segundo o autor, “[...] a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência” (VIGOTSKI, 2009, p. 312).

Afirmamos ainda na introdução do nosso trabalho, e aqui retomamos, a ideia de que a educação infantil deve promover o salto abstrativo requerido ao desenvolvimento da linguagem escrita. De acordo com Vigotski (idem, p. 312) “[...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração”. Um dos fatores envolvidos nessa exigência da capacidade abstrativa consiste em que a linguagem escrita é uma linguagem privada de aspecto sonoro, ou seja, é desprovida “[...] do traço mais substancial da fala - o som material” (idem, p. 313), de modo que nela não há entonação, aspectos expressivos, gestos e a percepção imediata da situação. Isso por si só já exige condições psicológicas diferentes das exigidas pela linguagem falada.

Essa ideia de Vigotski está vinculada a outra ideia que também abordamos de forma breve na introdução da tese: a escrita é formada por um sistema de signos que são representações de palavras da linguagem oral, que por sua vez, representam objetos da realidade. Portanto, a escrita constitui-se como uma representação de segunda ordem, “[...] uma simbolização dos símbolos sonoros” (idem, p. 314), isto é, uma abstração da linguagem oral que representa diretamente os objetos e fenômenos. Conforme afirma Vigotski (idem, p. 313, grifo nosso):

[...] através de uma linguagem de sons, a criança já atingiu um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material. Agora ela tem pela frente uma nova tarefa: deve **abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala**, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras [faladas] mas representações de palavras.

Nesse sentido, se a linguagem oral já se constitui como uma abstração à medida que é uma representação do objeto, tanto é que a criança, antes do entrecruzamento entre pensamento e linguagem, não é capaz de pensar nos objetos em sua ausência, a linguagem escrita em comparação a linguagem oral, é uma abstração ainda mais complexa. Conforme Solovieva e Rojas (2008a, p. 7), “[...] na ontogenia, o desenvolvimento da linguagem escrita representa um passo adiante no desenvolvimento da consciência através da generalização e da abstração de significados verbais”. Portanto, a palavra escrita é a representação da representação. Conforme Martins (2013a, p. 187):

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. Daí que a linguagem oral esteja para o objeto tanto quanto a linguagem escrita está para a linguagem oral, do que resulta, inclusive, seu alto grau de abstração e complexidade.

A escrita é entendida, em seu processo de aprendizagem, por meio da linguagem oral. Esse caminho, quando oferecidas as adequadas condições de ensino, vai se automatizando. A linguagem oral, inicialmente, aparece como elo intermediário e, quando a escrita é internalizada, torna-se diretamente simbólica, torna-se, nos dizeres de Saviani (2008a), a “segunda natureza” e passa a ser percebida da mesma forma que a linguagem oral (VYGOTSKI, 2000).

É nesse sentido que, para Vigotski (2009), as maiores dificuldades da escrita não estão vinculadas às habilidades motoras e técnicas. O fato de a linguagem escrita ser pensada e não pronunciada é uma das grandes dificuldades com as quais a criança se depara no seu processo de apropriação da escrita. Além de não ser pronunciada, a escrita é mais abstrata que a fala, posto ser desprovida de interlocutor no momento de sua produção e, assim sendo, é elaborada “[...] em uma situação totalmente inusual para a conversa infantil” (idem, p. 313). Enquanto a linguagem oral se dá no campo perceptual imediato<sup>76</sup>, a escrita é uma situação na qual o destinatário não está em contato direto com quem escreve e, portanto, a criança necessita ir além de uma relação imediata com as pessoas, objetos e fenômenos. É, portanto, uma linguagem-monólogo.

Há, portanto, na linguagem escrita uma dupla abstração à medida que carece “[...] do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor” (idem, p. 314). Além disso, outro ponto destacado por Vigotski referente às diferenciações entre linguagem oral e escrita reside na motivação que mobiliza a criança para ambas, uma vez que os motivos para desenvolver a linguagem falada surgem da atividade de comunicação emocional com os adultos que produz, na criança, a necessidade de falar. A necessidade de se comunicar verbalmente se desenvolverá e essa é, segundo Vigotski (2009), umas das premissas ao desenvolvimento da linguagem escrita. Entretanto, quando a criança inicia seu processo de aprendizagem da linguagem escrita, os motivos são pouco acessíveis e a criança não sente necessidade dessa função.

Na linguagem oral, não é necessário criar motivação para a fala à medida que essa linguagem é dinâmica, os motivos surgem da própria situação, isto é, no diálogo cada fala motiva a seguinte, por exemplo, uma pergunta motiva uma resposta, a dúvida requer uma explicação, uma réplica. Por sua vez, a linguagem escrita requer um emprego mais voluntário

---

<sup>76</sup> Vale explicar que essa afirmação é válida para situações mais imediatamente práticas, mas não é válida para atividades nas quais a linguagem oral é empregada para fazer-se referência a fatos e processos distantes do aqui e agora, como mostraremos a seguir.

e livre da situação imediata. O sujeito necessita “[...] criar a situação, ou melhor, representá-la no pensamento” (idem, p. 315).

Percebe-se, pois, que as motivações para a linguagem oral surgem espontaneamente no desenvolvimento da criança. O ato de se comunicar verbalmente com outras pessoas, motiva a criança a usar a linguagem oral e, assim, desenvolvê-la cada vez mais. Com a linguagem escrita, porém, essa aprendizagem não decorre do simples contato cotidiano com os signos escritos. É nesse sentido que umas das especificidades da relação entre a linguagem oral e a escrita é que a linguagem escrita é mais voluntária do que a linguagem falada, de modo que “[...] os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego” (idem, p. 318).

Nessa direção, enquanto a linguagem oral é dialógica, a escrita é monológica. A linguagem oral, segundo Petrovski (1985), é, em grande medida, situacional à medida que se relaciona com a situação na qual acontece o diálogo e também é contextual, pois cada expressão da linguagem está condicionada pela fala anterior. Ademais, é reduzida, pois certas ideias são subentendidas graças ao conhecimento que os interlocutores têm da situação da qual fazem parte. É por isso que um registro dessa linguagem é pouco compreendido para os sujeitos que não estão inseridos nela, já que os meios comunicativos não-linguísticos adquirem significado independente e até mesmo substituem elementos da linguagem. Por exemplo, quando alguém aponta para um alimento e apenas pergunta a outra pessoa “Está servido?”, não foi dito todo o conteúdo que está implícito nessa expressão.

Essa linguagem, segundo Petrovski, também é espontânea, pois a réplica a um estímulo não-linguístico é imediata. Uma forma de expressão pode ser imposta, como simples reformulação da expressão anterior. Ademais, é pouco organizada, embora seja necessária a construção da expressão, ainda assim é bastante elementar, fluindo por si só, de forma que cada expressão está condicionada pela situação e expressões anteriores, ou seja, pelo contexto.

Petrovski coloca ainda que há um tipo de linguagem oral que pode ser monológica. Poderíamos citar o exemplo de uma palestra. De acordo com o autor, a linguagem monológica é mais detalhada, porque não é possível, por exemplo, sinalizar o objeto. Desse modo, ele precisa ser nomeado à medida que o interlocutor não está presente na situação. Constitui-se ainda em um tipo voluntário de linguagem, pois quem fala tem certo conteúdo e precisa construir expressões de forma voluntária sobre ele. É um tipo de linguagem organizada, pois quem fala planeja previamente não somente cada oração em separado, mas todo um discurso.

Esse tipo de linguagem requer uma “educação discursiva”. O autor cita que é comum que uma criança ou adulto com pouca instrução tenha dificuldade para falar de modo desenvolvido e natural. Nesse sentido, o autor considera que uma das habilidades a serem desenvolvidas com as crianças é falar com desenvoltura e fluidez. Tendo em vista seu caráter organizado, a habilidade discursiva apenas se forma como resultado de uma prática pedagógica e oratória sistemática, que para um professor é necessária. A linguagem oral monológica pressupõe a capacidade de usar seletivamente os recursos mais adequados para expressar aquilo que é pretendido, combinando palavras e construindo sintaticamente da forma mais precisa para tanto, ou seja, há uma relação mais voluntária com a linguagem oral. Além disso, o falante usa outros meios comunicativos auxiliares, como entonação, mímica, gestos, pausas na fala etc., o que não existe na linguagem monológica escrita, por exemplo.

Afirmamos no começo do capítulo sobre a linguagem coordenada (Elkonin, 1960b) que a criança é capaz de desenvolver na idade pré-escolar, expondo seus pensamentos de forma mais coerente, verbalizando descrições nas quais há orações articuladas. Em relação com essa ideia, Mukhina (1996) cita a superação da linguagem situacional em direção a **linguagem contextual**. A linguagem situacional, segundo a autora, é pouco organizada e a comunicação surge motivada por uma situação concreta. É compreendida somente pelas pessoas envolvidas no diálogo, mas geralmente não é pelos que se encontram à margem da situação (MUKHINA, 1996, p. 238). A autora cita como exemplo o desprendimento do sujeito, que fica subentendido e, geralmente, é substituído pelo pronome (ele, ela, eles etc.). Apenas os sujeitos inseridos na situação sabem a quem se refere esse pronome. Esse tipo de linguagem também tem muitos advérbios e expressões estereotipadas, como a palavra “aí”. A criança diz: “aí ela fez isso, aí ela foi..., aí ela disse...”.

A linguagem da criança avança quando ela substitui o pronome pelo nome. Quando o pré-escolar maior começa a formar frases com pronome e percebe que o interlocutor não compreendeu, adiciona o nome, dizendo: “Ela (a Manuela) vai...”. Segundo a autora, esse momento é muito importante na evolução linguística. Na linguagem situacional, quando o interlocutor faz perguntas sobre o conteúdo do relato, a criança esforça-se para dar uma explicação mais entendível. Portanto, é na relação com o interlocutor, que faz perguntas sobre o conteúdo do relato, que a criança sente a necessidade de tornar sua linguagem mais compreensível. Gradativamente, a depender da qualidade das mediações, a criança desenvolve a linguagem contextual.



Assim, a linguagem contextual descreve a situação com um número suficiente de detalhes que permitem ao interlocutor compreendê-la sem vê-la ou vivenciá-la, isto é, ultrapassa o campo perceptual imediato. O relato sobre o conteúdo de um livro ou um fato interessante e a descrição de um objeto só podem ser compreendidos com uma exposição clara (MUKHINA, 1996). Isso não significa que a linguagem situacional deixa de existir, nem tampouco que é uma linguagem inferior. Ademais, não apenas as crianças continuam a fazer uso dela, como também adultos fazem em situações cotidianas. Mas é importante que a criança passe a ter um caráter mais voluntário e faça um uso mais apropriado da linguagem situacional e contextual.

A linguagem contextual se desenvolve a partir de um ensino sistemático em que a criança sinta necessidade de novos meios linguísticos para se comunicar, em que precise da linguagem contextual quando, por exemplo, precisa expor um relato de caráter mais abstrato. Portanto, é preciso que a educação escolar possibilite situações em que a linguagem contextual se faça necessária, isto é, ações em que a criança sinta a necessidade de expor suas ideias, narrar fatos, recontar histórias, construindo orações articuladas e coerentes com riqueza cada vez maior de detalhes, superando cada vez mais suas formas de comunicação em direção ao uso mais consciente e voluntário da linguagem.

Elkonin (1974) cita os estudos de Leushina, que seguindo Rubinstein, traz também as ideias de linguagem situacional e contextual. Destarte, a linguagem situacional não reflete o conteúdo do pensamento em forma verbal, mas apenas é compreensível aos interlocutores que conhecem a situação narrada pela criança, percebe os movimentos gestuais, entonação etc. Além disso, é marcada pela conversação e é menos formulada gramaticalmente do que a linguagem contextual.

Na idade pré-escolar a criança utiliza tanto a linguagem contextual quanto a situacional a depender da tarefa e condição da interação. Segundo Leushina (*apud* Elkonin, 1974), não é a palavra, mas a sentença que é a unidade da linguagem falada. Assim, a linguagem coordenada desempenha um papel importante no desenvolvimento linguístico na pré-escola. Segundo Elkonin (*idem*, p.153, grifo nosso):

De grande importância não é apenas ouvir gramaticalmente correta e foneticamente precisa a linguagem, mas também **a prática independente da criança em utilizar todas as formas de linguagem coordenada**. O desenvolvimento da linguagem coordenada em todas as suas formas, indubitavelmente, auxilia a criança na tarefa de dominar a estrutura gramatical da língua nativa.

Portanto, essa mudança para a linguagem coordenada (ou linguagem contextual) está vinculada a aquisição de vocabulário e estrutura gramatical da linguagem. Com efeito, para o desenvolvimento da linguagem coordenada, a criança precisa dominá-la como meio de interação social. Elkonin (idem) afirma que, com a expansão das tarefas na idade pré-escolar, a criança é capaz de transmitir suas impressões ao adulto. O autor refere-se a “linguagem explicativa” (idem, p. 112), como um tipo de “monólogo-história” sobre aquilo que a criança vivenciou. Mukhina (1996) cita também a **linguagem explicativa**, que se desenvolve na idade pré-escolar, quando a criança precisar explicar as regras de um jogo, funcionamento de um brinquedo etc. Essa linguagem “[...] requer que a exposição obedeça a uma ordem, que revele as principais relações e circunstâncias de uma relação que o interlocutor deverá compreender” (idem, p. 240).

No primeiro capítulo, afirmamos que quando a linguagem oral se torna um componente fundamental de uma atividade, cujo conteúdo se caracteriza por uma relação mais consciente com as objetivações do gênero humano, pode ser necessária uma relação mais consciente do indivíduo para com sua oralidade (DUARTE, 2013). Trazendo essa formulação para a educação infantil, o ensino deve ser organizado de forma que se faça necessária uma relação mais consciente da criança com sua expressão oral, criando condições para que a criança **utilize de diferentes formas a linguagem coordenada**. Assim, o ato de escutar e falar se torna objeto de atenção da criança, suspendendo o fluxo espontâneo com o qual, na maior parte do tempo, relaciona-se com a sua própria linguagem e a dos demais.

Não obstante, mesmo que seja possível uma relação mais consciente com a linguagem oral por meio da linguagem contextual, ainda assim na linguagem escrita há a exigência de uma relação ainda mais intencional e consciente do que àquela estabelecida com a oralidade, isso explica porque o aluno apresenta divergências entre os dois tipos de linguagem (VIGOTSKI, 2009). A linguagem escrita exige ato voluntário com os significados das palavras e seu desenrolamento em determinada sequência, como a sintaxe e a fonética. Comparada a linguagem falada, a escrita é maximamente desenvolvida e sua forma sintática é mais complexa à medida que “[...] para enunciar cada pensamento isolado, precisamos empregar muito mais palavras do que se faz com a linguagem falada” (VIGOTSKI, 2009, p. 452).

A linguagem escrita é uma das variedades da linguagem monológica. É mais expressiva que a monológica oral, pois o interlocutor não está presente. Não há como julgar se o interlocutor não compreendeu pelo seu comportamento, por isso é preciso explicar tudo.

Ademais, há maior complexidade estrutural da linguagem em comparação com a oralidade e por isso maior dificuldade para sua compreensão.

Segundo Petrovski (1985), a linguagem escrita é o tipo de linguagem que mais depende da vontade. Na linguagem dialógica, no caso de perceber que uma expressão não era adequada, é possível realizar novamente a operação, o que não é possível na escrita. Para o autor, antes de formular a expressão na linguagem escrita, quem escreve pronuncia na linguagem interior. Nesse sentido o autor faz um apontamento sobre as relações entre a linguagem interior e o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, pois segundo ele, nas etapas iniciais do desenvolvimento da linguagem escrita, a linguagem interior, além de indispensável, manifesta-se no plano exterior, é como se a criança “ditasse” para si. Em uma pessoa com alto nível cultural de linguagem, parece que as palavras surgem diretamente no papel.

A linguagem interior, segundo Petrovski, é um tipo particular de atividade linguística; é um momento de planejamento da atividade teórico e prática. O autor exemplifica com a situação em que um sujeito precisa chegar a um lugar e “discute” consigo mesmo qual seria o melhor caminho ou ainda quando está resolvendo um problema matemático difícil. Nos entendemos com nós mesmos com meias palavras. Essa linguagem tem como característica a descontinuidade e fragmentação e, por outro lado, não há mal-entendidos. Assim, como a dialógica, é situacional.

Com efeito, a linguagem escrita e a linguagem interior são monológicas, ao passo que a linguagem falada é dialógica. Diante disso, no diálogo, os interlocutores têm a percepção visual imediata da situação, de gestos, expressões faciais, percepção de entonação da fala, insinuações, olhares etc e, nesse sentido, abreviações são permitidas e compreendidas. Por isso, na linguagem falada há uma tendência a abreviação quando, por exemplo, o sujeito da enunciação é antecipadamente conhecido pelos interlocutores.

Na linguagem falada, conforme Vigotski (2009, p. 457), “[...] a tendência para a abreviação e para a predicatividade pura dos juízos surge em dois casos: quando a situação de que se fala é clara para ambos os interlocutores e quando o falante traduz na entonação o contexto psicológico do enunciado”. Por sua vez, essas características não se fazem presentes na linguagem escrita e, por isso, o sujeito precisa empregar mais palavras do que na oralidade para exprimir seu pensamento. Diante disso, Vigotski afirma que a linguagem escrita é “[...] mais prolixa, exata e desenvolvida” (idem, p.456) que a linguagem falada, pois na escrita faz-

se necessário transmitir ao interlocutor com palavras o que na linguagem falada se transmite por meio da percepção imediata da situação. Na escrita, pois, abreviações não são possíveis.

A linguagem escrita se relaciona com a linguagem interior de forma diferente da qual se relaciona com a linguagem falada. A linguagem externa antecede a linguagem interna, e a escrita apenas aparece após a linguagem interna e com base nela.

Para Vigotski (2009), as características da sintaxe da linguagem interior são opostas às da linguagem escrita. A linguagem interior é uma “[...] linguagem muda, silenciosa” (VIGOTSKI, 2009, p. 435), com “[...] predicatividade completa e absoluta” (idem, p. 458), tem lógica própria, operando com a semântica e não com a fonética da fala (há uma redução do aspecto fásico), sendo que se destaca a primazia do sentido sobre o significado. Pode-se afirmar que é o trato subjetivo que o sujeito dispensa ao fato de que os objetos e fenômenos do mundo tem nome e significado. É uma linguagem compacta, abreviada e reduzida, com omissões e aglutinações de palavras e unidades semânticas na expressão de conteúdos complexos. Isto porque as circunstâncias da linguagem falada que permitem a possibilidade de abreviações e juízos predicativos (que não existem na linguagem escrita), na linguagem interior são constantes e inseparáveis dela, manifestando-se na linguagem interior de forma absoluta. Como explica Vigotski (p. 459):

Sempre sabemos do que se trata em nossa linguagem interior. Estamos sempre a par da nossa situação interior. O tema do nosso diálogo interior é sempre do nosso conhecimento. Sabemos o que pensamos. O sujeito do nosso juízo interior sempre está presente nos nossos pensamentos. Está sempre subentendido.

Portanto, não são necessárias palavras exatas, pelo contrário, é quase sem palavras à medida que não é necessário nomear aquilo que se fala, limitando-se ao predicado, o que se diz do sujeito e reduzindo também o aspecto fásico. Conforme Vigotski (2009, p. 464), “o aspecto fásico, a sintaxe e a fonética são reduzidos ao mínimo, simplificados e condensados ao máximo”.

Vigotski considera a linguagem interior como “[...] um plano interior específico de pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra” (idem, p. 473). Assim como a linguagem interna não é meramente uma fala sem som, a linguagem exterior não é a linguagem interior com som. Diante disso, para Vigotski (2009), a passagem da linguagem interior para a exterior não é tarefa simples, mas sim “[...] uma complexa

transformação dinâmica - uma transformação da linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente decomposta e compreensível para todos.” (idem, p. 474).

Com efeito, a linguagem exterior é a objetivação do pensamento, a transformação do pensamento em palavras. Não significa que a linguagem interior não tem palavras à medida que também é uma linguagem, mas “[...] a palavra morre na linguagem interior, gerando o pensamento.” (idem, p. 474). Vigotski explica que o pensamento não consiste em unidades isoladas como a linguagem. Pensamento é integral, a palavra é isolada. Portanto, a transformação do pensamento em linguagem externa exige decompô-lo e recriá-lo em palavras.

Na linguagem escrita, por sua vez, o pensamento deve expressar-se completamente nos significados formais das palavras adotadas e pela precisão sintática. Na escrita, há riquezas de detalhes para que o interlocutor a compreenda, ou seja, é “[...] uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro” (VIGOTSKI, 2009, p. 317) à medida que na produção da escrita o interlocutor está ausente. Portanto, é a linguagem escrita cuja sintaxe tem maior voluntariedade.

A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no máximo grau, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária [voluntária] do tecido semântico. (idem, p. 317).

Como compreende Luria (2001), nas primeiras etapas da linguagem, a palavra possui um caráter simpráxico e, paulatinamente, transformam-se em um sistema sinsemântico, ganhando independência da atividade prática imediata. Contudo, para o autor, o caráter sinsemântico de códigos revela-se em sua forma maximamente desenvolvida na linguagem escrita, posto que “[...] toda a informação expressa na linguagem escrita deverá se apoiar somente na utilização suficientemente completa dos meios gramaticais desdobrados da linguagem” (idem, p. 169). Portanto, a linguagem escrita é sinsemântica ao extremo e as formas gramaticais devem ser suficientes para a comunicação da informação pretendida. O autor, ao formular essa ideia, afirma que o caráter sinsemântico, desprovido de qualquer contexto simpráxico, expressa-se em sua forma mais desenvolvida na linguagem escrita. Luria exemplifica essa ideia da seguinte maneira:

O sujeito que lê uma carta não está em comunicação direta com quem a escreve, não conhece a situação em que foi escrita, não vê os gestos, não escuta a entonação. No entanto, compreende o sentido da carta a partir deste sistema sinsemântico de signos que está contido na carta graças à estrutura léxico gramatical da linguagem (idem, p. 29).

Na linguagem escrita, diferente da linguagem interior, não basta que a situação esteja clara para o próprio sujeito, mas precisa ser compreendida pelo outro. É por isso que a linguagem escrita possui regras, característica que revela a importância dos jogos de papéis na idade pré-escolar. Retomando a ideia já elabora no capítulo precedente, enquanto a linguagem interna pode ser uma linguagem sem regras, a brincadeira de papéis exige regras na representação do papel assumido, o que nos leva a reafirmar a importância dessa atividade, dentre outras coisas, ao desenvolvimento da escrita.

Para Vigotski (2009), a escrita leva a criança a agir maneira mais intencional, intelectual e estabeleça com ela uma relação mais consciente do que com a linguagem oral. Assim, enquanto a linguagem oral é aprendida espontaneamente, a assimilação da escrita apenas se dá de maneira consciente e voluntário. O autor exemplifica com a seguinte situação:

Se pedirmos a uma criança pequena que produza uma combinação de sons, sc, por exemplo, descobriremos que ela não o fará porque a articulação arbitrária é difícil para ela; mas dentro de uma estrutura como, por exemplo, na palavra *Moscou*, ela pronuncia livre e involuntariamente os mesmos sons. Fora dessa articulação não consegue produzi-los. Assim, a criança consegue pronunciar um som, mas não consegue fazê-lo voluntariamente. (idem, p. 319-320).

Diante disso, pode-se afirmar que a criança domina certas habilidades, sem ter consciência que domina, haja vista que esse domínio acontece espontaneamente. Contudo, não consegue realizar essa ação de forma voluntária e consciente. Por meio da educação escolar, portanto, a criança deve aprender a “[...] tomar consciência do que faz e operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário [voluntário], intencional e consciente” (idem, p.320-321). Conforme Vigotski (2009, p. 315):

A forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos.<sup>77</sup>

A escrita, nesse sentido, faz com que a criança domine a própria linguagem. Quando toma consciência dos sons que compõem a palavra escrita, “[...] ela toma conhecimento de

---

<sup>77</sup> Retomaremos essa citação de Vigotski (2009) no item “A linguagem oral como objeto de atenção”.

sua própria atividade na produção de sons e começa a pronunciar arbitrariamente [intencionalmente] cada elemento isolado da estrutura sonora” (idem, p. 321). Nessa direção, começa a fazer voluntariamente aquilo que outrora não fazia na linguagem falada, alcançando níveis superiores de desenvolvimento da linguagem e levando a criança “[...] a ter mais consciência do próprio processo de fala” (idem, p. 318). O mesmo acontece em relação à gramática.

A partir desse item tiramos três conclusões principais: 1. A capacidade de abstração requerida ao desenvolvimento da linguagem escrita; 2. A relação mais voluntária que a criança pode desenvolver com a linguagem oral por meio da linguagem coordenada ou contextual; 3. A relação ainda mais consciente e intencional que a criança precisa estabelecer com os signos escritos. Assim, abordaremos no próximo item a necessidade da educação infantil em promover a capacidade abstrativa, para no momento seguinte, pontuar que, além da linguagem coordenada, a criança já pode estabelecer uma relação mais consciente e voluntária com as palavras da linguagem oral, o que contribuirá ao desenvolvimento da linguagem escrita.

### **3.3 A capacidade abstrativa**

Diante do exposto, a linguagem oral é uma abstração, uma vez que representa os objetos da realidade. No segundo capítulo, mostramos o percurso pelo qual a criança perpassa até que a palavra ganhe status de signo, no entrecruzamento entre pensamento e linguagem, possibilitando a representação da imagem sob a forma de palavras. A linguagem escrita, por sua vez, é ainda mais abstrata, pois representa as palavras da linguagem oral, nos momentos iniciais do processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Além disso, é monológica, como apresentamos no item precedente, o que lhe garante caráter ainda mais abstrato. Assim sendo, o desenvolvimento da linguagem escrita na ontogênese demanda sua compreensão vinculada aos alcances do desenvolvimento cultural do psiquismo, apoiado nas articulações entre a linguagem oral e escrita e subjugado à formação da capacidade abstrativa e de simbolização (DANGIÓ, 2017; DANGIÓ & MARTINS, 2017; DANGIÓ & MARTINS, 2015; CARVALHO & MARSIGLIA, 2017). A abstração é entendida como premissa ao desenvolvimento da escrita. Mas como desenvolver essa capacidade abstrativa requerida ao desenvolvimento da linguagem escrita na criança pré-escolar?

Em primeiro lugar, precisamos ter clareza de que Vygotski (2000) discorda de práticas de ensino que priorizam o ensino do traçado de letras. Como abordamos, as dificuldades de

escrita não se limitam às habilidades motoras e técnicas. Conforme explica Vygotski, “[...] o fator muscular, a motricidade da escrita, desempenha, sem dúvida, um papel importante, mas é um fator subordinado” (idem, p. 202). O desenvolvimento da linguagem escrita não se limita ao ensino dos nomes, reconhecimento das letras e seu traçado. Assim, a escrita não consiste meramente em um hábito sensório-motor, mas sim um processo psíquico extremamente complexo e deve ser entendida como atividade cultural complexa.

Com efeito, o desenvolvimento da linguagem escrita representa o domínio de um sistema complexo de signos simbólicos. A complexidade no domínio da escrita se expressa, entre outros fatores, na característica da escrita como simbolismo de segundo grau, tornando-se, em adequadas condições de ensino e aprendizagem, diretamente simbólica, conforme já mencionamos.

Concordamos com Dangió (2017) quando a pesquisadora afirma que é preciso superar, no campo pedagógico, a ilusão da existência de uma “hora certa” para ensinar a língua escrita e que o momento de iniciar a alfabetização seria no fim da idade pré-escolar ou início da idade escolar. Como explica Vygotski (2000, p. 184), o domínio da linguagem escrita é “[...] o resultado de um longo desenvolvimento de funções superiores do comportamento infantil”. (idem, p. 184). Desse modo, o desenvolvimento da linguagem escrita exige o desenvolvimento do psiquismo, entendido como sistema interfuncional, cujo desenvolvimento se inicia desde o nascimento.

A história da escrita na ontogênese da criança não principia no momento em que a criança tem a capacidade de ler ou escrever de forma autônoma suas primeiras palavras, mas começa muito antes disso e vincula-se com os gestos, o desenho e o jogo simbólico, como abordaremos neste item. É nesse sentido que Vygotski (2000) destaca a importância de se conhecer a pré-história da linguagem escrita.

Segundo o autor, essa história é repleta de saltos, metamorfoses e descobrimentos essenciais e tem início quando aparecem no desenvolvimento da criança os primeiros signos visuais: os gestos. Segundo Vygotski (2000, p. 186), o gesto “[...] contém a futura escrita da criança como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e a escrita é, frequentemente, um gesto que se fixou”.

Com efeito, existem dois momentos representativos do elo genético entre o gesto e o signo escrito. O primeiro deles refere-se às garatujas infantis. Conforme Vygotski (idem, p.186), “[...] a criança, ao desenhar, passa frequentemente à representação, assinala com o gesto o que quer representar e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do



que representa com o gesto” (idem, p. 186). Segundo o autor, os primeiros desenhos feitos pelas crianças, as garatujas, são mais gestos do que desenhos propriamente ditos. Vygotski (idem, p. 187) cita o seguinte exemplo:

[...] uma criança que pretende representar uma corrida, sinaliza com os dedos o movimento; os pontos e as linhas traçados no papel são para ela representações do ato de correr. Quando quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa marcas desse movimento no papel.

O segundo momento que vincula o gesto à linguagem escrita refere-se ao jogo simbólico. Retomemos, aqui, algumas ideias já apresentadas no segundo capítulo. Na brincadeira, quando um objeto substitui outro, converte-se em signo desse objeto. Assim sendo, quando a criança, por exemplo, utiliza folhas secas para representar o macarrão que dará de comer à boneca, as folhas funcionam como signos representativos da comida. Vygotski (2000) explica que a semelhança entre o objeto empregado para brincar e o objeto representado não é importante para a compreensão do papel simbólico do objeto. Importa, pois, o uso funcional do objeto na brincadeira, ou seja, a possibilidade de operar com esse objeto e realizar com ele um gesto representativo. É por isso que, segundo o autor, as crianças rejeitam objetos cuja estrutura dos gestos não correspondam ao objeto representado. Voltando ao nosso exemplo, a folha seca não se assemelha ao macarrão, mas é o gesto representativo de pegar com a colher e dar à boneca, ou seja, o movimento realizado pela criança, que expressa a função simbólica aí contida e confere a função de signo ao objeto, conferindo sentido a ele, ou melhor, atribui um sentido lúdico.

Para Vygotski (idem), no jogo simbólico, é o gesto que explica a função simbólica existente na brincadeira. Desse modo, “[...] para a criança, uma vara se torna um cavalo porque ela pode colocá-la entre as pernas e pode fazer com ela o gesto que a identifica como cavalo”. (idem, p. 188). O significado, portanto, não está dado pelo objeto, mas pelo gesto. Tratamos dessa ideia no segundo capítulo, quando trouxemos as ideias de que, para Vygotski (2008), o objeto se transforma em ponto de apoio (ou pivô) para a separação do significado do objeto real.

Observa-se, pois, que tanto no desenho quanto no jogo simbólico, tem importância fundamental os gestos indicativos à medida que com base neles, “[...] o brinquedo adquire o seu significado; como o desenho que, apoiado no princípio pelo gesto, se converte em um signo independente” (VYGOTSKI, 2000, p. 188). Ademais, não apenas os gestos têm relevância, mas também a linguagem.

Já no início das brincadeiras de crianças de 4-5 anos se produz a designação verbal convencional do objeto. As crianças combinam entre si “Isto será a casa e isto o prato”, etc. Mais ou menos nessa idade se forma uma conexão linguística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e dá sentido a cada movimento, objeto e ação por separado. A criança, além de gesticular, fala, explica para si mesma a brincadeira, a organiza confirmando claramente a ideia de que as formas primárias da brincadeira não são mais que o gesto inicial, a linguagem com ajuda de signos. Há um momento na brincadeira quando o objeto se emancipa de sua condição de signo e gesto. (idem, p. 188).

Vygotski faz a ressalva de que com o uso prolongado, o significado do gesto se transfere aos objetos, de modo que durante a brincadeira, objetos podem ser representados, mesmo sem gestos. A linguagem oral, como pode ser observado na supracitada citação, ao designar verbalmente o objeto, organiza a brincadeira e a reconfigura, dá sentido aos movimentos, objetos e ações realizadas pela criança. A criança não apenas gesticula, mas utiliza-se da linguagem para atribuir significado aos objetos. El’konin (1999b) afirma que na brincadeira de papéis, a palavra, pela primeira vez no desenvolvimento ontogenético, separa-se do objeto, ou seja, o significado da palavra é separado da forma fonética quando a criança atribui outros nomes aos objetos.

Ademais, há critérios na escolha dos objetos. Além da necessidade de realizar com eles gestos representativos, nas crianças mais velhas, os próprios objetos indicam seu uso na brincadeira. Vygotski (2000, p. 189) exemplifica: “[...] quando lhe mostramos um livro com capa preta e dizemos que será a floresta, a criança espontaneamente acrescenta: “Sim, claro, é uma floresta porque aqui está escuro, preto”. A criança, nesse sentido, extrai e destaca os indícios do objeto que assume a função de um signo novo e indica o porquê o livro pode representar/designar a floresta na brincadeira. Ademais, os objetos conservam o significado atribuído ao mudar de brincadeira ou mesmo sem os gestos. Conforme o autor exemplifica:

A mudança da estrutura é tão intensa que pudemos observar em várias ocasiões como a criança conserva a significação simbólica do objeto. Em todas as brincadeiras, o relógio era farmácia, enquanto as outras coisas mudavam rapidamente e com frequência de significado. Quando se passava a uma brincadeira nova, o mesmo relógio era usado e, de acordo com o novo desenvolvimento da brincadeira, nós dizíamos: “Esta é a padaria.” A criança imediatamente colocava a mão no relógio, dividindo-o em dois e dizia, apontando para uma metade: “Bem, aqui é a farmácia e aqui a padaria.” O significado anterior se tornava independente e servia de meio ao novo. Fora da brincadeira, pudemos constatar também a aquisição do significado independente: quando a faca cai, a criança exclama: “O médico caiu”. (idem, 189-190).

Elkonin (2009) aborda a importância da fala no desenvolvimento e evolução do jogo, de forma que a palavra, ao dominar o objeto, manifesta-se como seu signo.

Se nas etapas iniciais se requer um objeto substitutivo e uma ação relativamente desenvolvida com ele (etapa da ação materializada, segundo Galperin), nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo, o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o domina, e a ação com gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala. Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo paulatinamente o de atos mentais com significações de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apoiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético. (ELKONIN, 2009, p. 415).

Todas essas questões acima mencionadas sobre a representação e separação dos signos estão vinculadas ao desenvolvimento da linguagem e ao significado da palavra. A ideia de que os objetos ganham representação simbólica por meio dos gestos indicativos e da linguagem tem importância crucial ao desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Na história das palavras, Vygotski constata que elas adquirem significação devido a algum indício figurativo:

A palavra “chernila” (tinta) significa que o líquido usado para a escrita é “chorni” (preto) devido ao antigo significado e ao indício da cor. Do mesmo modo, o relógio representa a farmácia devido os números que designam os medicamentos. Assim, o signo adquire um desenvolvimento objetivo independente que não depende do gesto infantil. Consideramos esse fato como uma segunda grande etapa no desenvolvimento da linguagem escrita da criança (idem, p.190).

Os gestos são base para a representação simbólica à medida que funcionam como signos visuais a partir dos quais se desenvolvem a linguagem oral, o jogo simbólico, o desenho e a linguagem escrita. No jogo simbólico, o signo ao adquirir significado independente do gesto indicativo, constitui-se como etapa importante ao desenvolvimento da linguagem escrita. Da mesma forma o desenho, inicialmente, ganha significado por meio dos gestos, até o momento em que por si só designa algum objeto. O desenho é, para Vygotski, uma fase anterior à escrita, uma linguagem gráfica particular nascida a partir da linguagem verbal, “[...] um relato gráfico sobre algo” (idem, p. 192)

Com efeito, enquanto a linguagem escrita constitui-se em uma representação de segunda ordem, o desenho é uma representação de primeira ordem à medida que a criança não representa palavras, mas objetos. A função de representação simbólica de objetos, por meio

de jogo simbólico e desenho, são de fundamental importância ao desenvolvimento da linguagem escrita.

Por meio do desenho e da brincadeira de papéis, as crianças conquistam maior capacidade de abstração à medida que percebem que a realidade pode ser representada. A substituição de um objeto por outro na brincadeira, bem como a representação da realidade por meio do desenho são fundamentais ao desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Ademais, na idade pré-escolar, a depender das condições de vida e educação, como pontuamos no capítulo anterior, a brincadeira de papéis exige e permite que a criança desenvolva cada vez mais o autodomínio da conduta, fundamental ao desenvolvimento da atividade de estudo na idade escolar e ao desenvolvimento da linguagem escrita. Ademais, também pontuamos a importância das regras na brincadeira, posto que a linguagem escrita também as exige.

Nessa direção, como afirma Dangió (2017, p. 77), “[...] cabe à escola de educação infantil a notável função de trabalhar atividades com o uso de gestos<sup>78</sup>, com a representação por meio de desenho e com a participação em jogos de papéis, tendo como unidade a linguagem oral”. Posto isso, além da capacidade abstrativa, há outras capacidades e habilidades essenciais requeridas ao desenvolvimento da linguagem escrita que se vinculam diretamente ao desenvolvimento da linguagem oral. Mais especificamente, relacionam-se ao desenvolvimento de uma relação mais consciente e voluntária da criança com a oralidade, que por sua vez, contribuirá ao desenvolvimento da leitura e escrita. Analisaremos essa questão no próximo item.

### **3.4 Capacidades e habilidades essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita**

Ao colocarmos em destaque capacidades e habilidades essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita, traremos à baila autores de fundamentos teórico-metodológicos distintos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Em contrapartida, fundamentando-nos no método marxiano, defendemos que a compreensão do fenômeno exige

---

<sup>78</sup> Um exemplo de ação pedagógica com gestos é o recurso de músicas. Na música “Baile tre le lé” que iniciamos o item “2.2.4 Idade pré-escolar: Brincadeira de papéis” no capítulo anterior, o professor pode fazer uso de colheres e, ao longo da música, as crianças reproduzem **gestos com as colheres** que simbolizam objetos e personagens. “Uma colher na minha mão/Se transforma em um avião/Viajo com esta canção/Can Can Çã çã çã ção/Me transformo em um ET./E assim eu danço pra você./O tcha tcha tcha,/O êi êi êi/Tcha, tcha Ei, ei ei, ê./Um pirata muito mal./Dom Pierre genial./Colher para comer mingau./Mi mi mingau./ Um macaco e um chimpanzé/Saboreando um picolé/Neste baile tre le lé.”

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ixJftUfSMey>>. Acesso em 07 de jul de 2018.

sua captação como síntese de múltiplas determinações, dado que requer não desconsiderar as possíveis contribuições de autores tanto da linguística quanto da fonoaudiologia. Sem preterir a análise do desenvolvimento da linguagem, que colocamos em tela no capítulo anterior, incorporamos, por superação, as contribuições teóricas de outras áreas do conhecimento cujos limites podem ser superados pelo reconhecimento da relação dialética entre natureza e cultura, que se dá na e pela atividade.

Com efeito, em relação com o item anterior, no qual pontuamos o necessário desenvolvimento da capacidade abstrativa na idade pré-escolar, Lemle (1990) pontua as capacidades essenciais que uma criança deve desenvolver para se alfabetizar, isto é, as capacidades que as crianças precisam desenvolver para se apropriar da linguagem escrita: 1) compreender a ideia de símbolo; 2) discriminar as formas das letras; 3) discriminar os sons da fala; 4) desenvolver a consciência da unidade palavra; 5) reconhecer sentenças; 6) compreender a organização espacial da escrita na página.

A primeira capacidade consiste em compreender o que é um símbolo, uma vez que a relação entre o símbolo e aquilo que representa é arbitrária. Segundo a autora, “[...] uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler.” (idem, p. 8). Para essa primeira capacidade, entendemos que, na idade pré-escolar, os gestos, o desenho e a brincadeira de papéis, podem exercer papel fundamental, tal como foi demonstrado no item anterior.

A segunda capacidade refere-se à capacidade de compreender que as marcas gráficas no papel representam os sons da fala, ou seja, as letras correspondem aos valores sonoros. Sabendo que as diferenças entre as marcas podem ser tênues, a criança precisa desenvolver uma relação consciente com a percepção visual do traçado das letras, evitando por exemplo, que a criança confunda letras visualmente parecidas, como “p” por “q” ou “d” por “b”. Não teremos tempo o suficiente de pontuar essa questão, posto que ultrapassa os alcances de nosso objeto de pesquisa (a linguagem oral), mas não podemos deixar de apontar a importância da **discriminação visual** como conteúdo de ensino na educação infantil. Essa capacidade pode ser desenvolvida, por exemplo, por meio de tarefas em que as crianças precisam comparar objetos e imagens, detalhando-os e observando se são iguais ou diferentes de acordo com suas características (posição, tamanho, espessura, cor etc.).

Relacionada a essa segunda capacidade, destaca-se a terceira, pois além da percepção visual, a autora ressalta a percepção auditiva. À medida que as letras representam os sons da fala, a criança precisa ter “[...] a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da

fala para enunciar as palavras e de distingui-las conscientemente uma das outras". (idem, p. 9). Desse modo, faz-se necessário “[...] ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras” (idem, ibidem). Para o desenvolvimento dessa capacidade, abordaremos mais adiante as habilidades auditivas e o desenvolvimento da consciência fonológica. Assim, voltaremos a essa terceira capacidade mais adiante.

A linguagem oral não se restringe à mera emissão de sons, mas representa um sentido. Nessa direção, segundo Lemle (idem), a palavra é unidade de som e sentido e expressão do pensamento. Posto isso, a quarta capacidade é a captação do conceito de palavra, como unidade de som e sentido, que precisa ser isolada em unidades na corrente da fala, uma vez que “[...] essas unidades é que deverão ser escritas entre dois espaços em branco” (idem, p.10), evitando dessa forma equívocos na segmentação de palavras escritas.

A autora entende que na escrita há duas relações simbólicas: “[...] entre a forma da unidade *palavra* e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a sequência de sons da fala que compõem a palavra e a sequência de letras que transcrevem a palavra” (idem, p.11, grifo da autora). Essa ideia também foi abordada com base em Vigotski (2009) sobre a escrita ser a representação da representação.

Relacionada com a capacidade de desenvolver a consciência da unidade palavra, está a quinta capacidade: reconhecer a unidade sentença. Essa necessidade, segundo Lemle (1990), é desenvolvida de forma sistemática durante o processo de alfabetização. Entendemos, porém, que na educação infantil já é possível desenvolver essa capacidade vinculada à consciência de palavras, porém em níveis de complexidade diferentes daquele que será desenvolvido no ensino fundamental. Abordaremos mais adiante a consciência de frases (ADAMS et al., 2006) no âmbito da consciência fonológica.

Por fim, a autora traz a capacidade de compreensão da organização espacial do sistema de escrita na página, ou seja, a criança precisa se apropriar da “[...] ideia de que a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página” (LEMLE, 1990, p. 12). Embora para os adultos alfabetizados essa pareça uma ideia óbvia, não é um dado natural e, portanto, precisa ser ensinado. O adulto já alfabetizado realiza esse movimento (da esquerda para a direita, de cima para baixo) com os olhos durante a leitura.

Destarte, a percepção exigida quando a criança se atenta às palavras escritas nas páginas de um livro é diferente da percepção de olhar as ilustrações desse mesmo livro.

Entendemos que essa capacidade pode ser desenvolvida com as crianças bem pequenas, no momento da leitura compartilhada, quando o adulto lê uma história, poema, parlenda etc, ao mesmo tempo em que movimenta o dedo abaixo das palavras na direção em que a leitura é feita. Em pouco tempo, a criança imitará essa ação enquanto reconta uma história ou recita aquilo que memorizou, até que seja capaz de realizar por si só a leitura, realizando a leitura silenciosa e o movimento com os olhos.

Voltando à terceira capacidade citada por Lemle (1990) no que se refere à distinção dos sons da fala e o desenvolvimento da percepção auditiva, Stampa (2012, p. 16) afirma que:

A percepção auditiva é um pré-requisito importante para a comunicação, pois implica não somente na capacidade de reconhecer e discriminar mas também de interpretar os estímulos auditivos, associando-os a experiências previamente observadas, desenvolvendo-se mediante o exercício e a prática.

A autora explica que, a princípio, o bebê ouve uma confusão de ruídos e, gradativamente, sua audição se aprimora e conquista a capacidade de localização e identificação de estímulos sonoros; diferenciação de sons ambientais de sons mais específicos utilizados na comunicação; diferenciação de palavras ou sentenças modificadas por entonação, gestos e expressões faciais.

Elkonin (1974) afirma que desde o choro e o balbucio, no processo de pronunciar sons, a percepção auditiva e o aparelho articulatório são aperfeiçoados. O bebê imita os sons da língua que escuta dos adultos ao seu redor. Segundo o autor, o “[...] domínio do aspecto fonológico da linguagem começa no momento em que a linguagem começa a servir como meio de interação” (idem, p. 158), tanto na compreensão das palavras que o adulto fala quanto nas primeiras palavras independentemente articuladas pela criança.

O bom desenvolvimento auditivo, segundo Stampa (2012), exige prevenir qualquer possibilidade de perda auditiva periférica, como quadros de otites. Vale esclarecer que Mariângela Stampa é fonoaudióloga e aborda as relações entre o desenvolvimento e o processamento auditivo, também conhecido como Processamento Auditivo Central (PAC), sintetizado pela autora como o termo utilizado “[...] para descrever a maneira como o cérebro reconhece e interpreta a informação auditiva que ouvimos e nos ajuda a discriminar entre diferentes sons, a selecionar sons ou fala em um ambiente ruidoso e entender a fala mesmo quando a qualidade sonora é ruim” (idem, p. 25).

Os distúrbios no processamento auditivo, os testes padronizados para avaliá-los e a terapia para tanto são objetos de estudo da fonoaudiologia e ultrapassam os limites dessa tese. Não obstante, segundo a autora, a aprendizagem auditiva inicia-se com o reconhecimento,

localização e discriminação de sons e desenvolve-se como parte do comportamento global, sendo a base da leitura e escrita. Nosso objetivo, pois, não é a triagem auditiva ou terapia para distúrbios no processamento auditivo, que ultrapassam o campo de estudo da pedagogia, mas consideramos que, se tais habilidades contribuem ao desenvolvimento da consciência fonológica (que abordaremos no próximo item) e essa, por seu turno, ao desenvolvimento da leitura e escrita, elas podem e devem ser desenvolvidas na educação infantil.

Stampa (idem) ressalta que o refinamento desse processo é dependente da intervenção desde o nascimento e, nessa direção, faz o seguinte apontamento:

Crianças de meios desfavorecidos, onde não há nenhum estímulo ou onde os estímulos não são adequados, certamente revelarão problemas na **discriminação auditiva** ao ingressarem na escola, refletindo-se isso principalmente na alfabetização. (idem, p. 29, grifo nosso).

Com efeito, as condições de vida e educação, tem papel essencial no desenvolvimento da discriminação auditiva e outras habilidades. Considerando que os filhos da classe trabalhadora, desde os quatro meses de vida, estão dentro das instituições escolares, parece-nos estar claro que o desenvolvimento dessas habilidades é papel da escola!<sup>79</sup> Abordaremos melhor algumas dessas habilidades nesse item.

Antes disso, retomemos a ideia já abordada no segundo capítulo de que a percepção é a função predominante na primeira infância, é o novo que se forma no psiquismo infantil na atividade objetual manipulatória, dado que por si só evidencia que tais conteúdos não devem ser trabalhados apenas na idade pré-escolar, mas desde o nascimento. O desenvolvimento das habilidades auditivas pode ajudar a criança a localizar, focalizar e prestar atenção a um som e ignorar os demais. Essas habilidades, embora contribuam essencialmente ao processo de leitura e escrita, não se restringem a ela, contribuindo a outros tipos de aprendizagem.

Stampa (2012) aponta o desenvolvimento das seguintes habilidades auditivas: a consciência auditiva (capacidade de reagir a um estímulo sonoro); a localização auditiva (a capacidade de localizar a fonte do som); identificação auditiva (a capacidade de reconhecer os sons e atribuir significados); atenção auditiva (a capacidade de se concentrar nos estímulos auditivos); memória auditiva (a capacidade de reter, reconhecer e reproduzir os estímulos sonoros apresentados em momento anterior); memória auditiva sequencial (a capacidade de perceber e reproduzir os estímulos sonoros na mesma sequência em que foram produzidos);

---

<sup>79</sup> Vale retomar a ideia que apresentamos no primeiro capítulo de que a visão, o olfato, o paladar, a audição e o tato dos seres humanos, embora pressuponham uma base biológica, não se restringem a ela. Os sentidos humanos se desenvolvem e se transformam pela apropriação da cultura (MARX, 2010b).



discriminação auditiva (habilidade de diferenciar os sons uns dos outros e distinguir diferentes sutis entre eles); análise-síntese auditiva/consciência fonológica (capacidade de identificar as características de sons inseridos em um todo, assim como reuni-los formando o todo)<sup>80</sup>.

Todas essas habilidades estão ligadas ao desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da linguagem escrita, assim como outras aprendizagens. Cappelini et al. (2008) também afirmam que as habilidades do processamento auditivo são fundamentais na expressão e compreensão da fala, bem como na leitura e escrita. Para as autoras, o processamento auditivo está estritamente vinculado às habilidades de discriminação auditiva, memória e percepção auditiva.

Destacaremos, aqui, considerando também os fundamentos da psicologia histórico-cultural, algumas dessas habilidades que estão diretamente ligadas à leitura e escrita, a saber: atenção auditiva, memória auditiva/memória auditiva sequencial, discriminação auditiva e análise/síntese auditiva (consciência fonológica). No que se refere à atenção auditiva, de acordo com Stampa (2012), quando a criança não desenvolve a capacidade de se concentrar em determinado estímulo, sua capacidade de ouvir aquilo que o professor fala será prejudicada.

Segundo Martins (2013a), à medida que há uma imensidade de estímulos no campo sensorio-perceptual do sujeito, a função primária da atenção reside em direcionar o comportamento à vista de seu objetivo, o que exige a seletividade sobre eles. Assim, daquilo que é percebido, algum estímulo é selecionado e os concorrentes inibidos, possibilitando a concentração em um deles.

A atenção involuntária, comum aos seres humanos e animais, é determinada pela intensidade do estímulo no campo perceptual, ao passo que na atenção voluntária, especificamente humana, o ser humano é capaz de concentrar sua atenção intencionalmente. Nesse sentido, a atenção mobiliza três mecanismos: a seleção de estímulos, a inibição de estimulação concorrente e a retenção da imagem na consciência. Assim, na dinâmica figura/fundo, dado estímulo se destaca como predominante (figura) e outros como secundários (fundo) no campo perceptual. (MARTINS, 2013a).

Segundo Vygotski e Luria (1996), desde as primeiras semanas de vida, a atenção pode ser observada no bebê, quando ele é provocado por estímulos externos fortes e dirige a cabeça para essa fonte de estímulo, ou seja, atenta-se. Trata-se de uma atenção instintivo-reflexa, não

---

<sup>80</sup> Neste trabalho não abordaremos de forma aprofundada as habilidades do Processamento Auditivo. Contudo, buscaremos incorporar algumas delas à luz da psicologia histórico-cultural devido a importância que possuem ao desenvolvimento da linguagem escrita.

intencional, não volitiva. Assim, qualquer estímulo forte atrai a atenção da criança. Contudo, a evolução da atenção não pode seguir esse percurso, posto que para ser capaz de realizar uma tarefa, o sujeito deve ser capaz de estender essa capacidade a estímulos mais fracos. Assim, “[...] é preciso que surja a atenção artificial, voluntária, ‘cultural’, que é a condição mais necessária para qualquer trabalho” (idem, p. 196).

Para o desenvolvimento da atenção, os gestos significativos e a linguagem são fundamentais. Como afirmam os autores, quando os pais ou responsáveis apontam um objeto e o nomeiam, tal objeto se destaca do ambiente, fazendo com que a criança se atente a ele. Assim, pela primeira vez, o processo de atenção funciona como uma operação cultural. Porém, como os autores ressaltam, a atenção se torna uma função real quando a própria criança é capaz de criar estímulos que direcionam sua atenção, eliminando aquilo que está em segundo plano.

Yendovitskaya (1974a), ao analisar o desenvolvimento cultural da atenção na idade pré-escolar, apresenta experimentos que evidenciam que a atenção involuntária da primeira infância, gradativamente, pode se tornar cada vez mais voluntária na idade pré-escolar. Para tanto, coloca a necessidade da organização de tarefas e jogos que exijam atenção. Para Yendovitskaya, o desenvolvimento da atenção tem estreita relação com o desenvolvimento da linguagem como reguladora da atividade, evidenciando que por meio da instrução verbal é possível direcionar a atenção de crianças pré-escolares para elementos que por si só não atraíram a atenção. Na idade pré-escolar, a atenção da criança pode ser orientada pela fala do professor na realização de tarefas práticas. O desenvolvimento desse processo funcional deve ser desenvolvido na criança pré-escolar, uma vez que essa é uma das condições para a idade escolar.

Posto isso, entendemos que o desenvolvimento da atenção e, mais especificamente, a atenção auditiva, é importante para que a criança seja capaz de se atentar e perceber os sons do seu entorno e, mais especificamente, os diferentes sons que constituem a linguagem oral, uma vez que sozinha, na ação espontânea, não se atentaria a esses estímulos. A atenção dirigida aos sons verbais e não-verbais é importante tendo em vista o refinamento da percepção auditiva, que “[...] é responsável por receber e interpretar os sons ou palavras recebidas” (CAPELLINI et al. 2008, p. 236).

Martins (2013a) ao abordar o processo funcional atenção, explica que “[...] a atenção corrobora a acuidade perceptiva tanto quanto o campo perceptual mobiliza a atenção” (idem, p. 141). Portanto, a atenção dirigida e seletiva de estímulos é essencial para que a criança

perceba os sons com maior acuidade perceptiva, ao mesmo tempo, a organização do campo perceptual, pelo professor, se faz necessária para tanto. Assim, a **atenção auditiva** e, como cunhou Lemle (1990), a **percepção auditiva** (acuidade perceptiva), são essenciais e necessárias para que a criança possa discriminar os diferentes sons não-verbais e verbais.

Nessa direção, a **discriminação auditiva**, segundo Lamprecht et al (2012, p. 261) é a “[...] habilidade de reconhecer, auditivamente, pequenas diferenças entre sons, verbais ou não verbais”. Ademais, as falhas na discriminação auditiva, segundo Stampa (idem), podem acarretar a “[...] confusão e troca de fonemas quando de sua enunciação” (idem, p. 77), por exemplo, na indiferenciação entre palavras como pote e bote. A autora aponta também as dificuldades na associação fonema-grafema que podem aparecer ao longo do desenvolvimento.

De acordo com Stampa (2012), para desenvolver tal habilidade, devem ser desenvolvidas ações em que a criança precisa dizer se os sons são iguais ou diferentes, seja sons humanos não-verbais (sons de instrumentos musicais, bater palmas, assovio, estalar dos dedos etc.) ou sons verbais. Assim sendo, essa habilidade de escuta ativa, analítica e atenta deve ser desenvolvida desde a educação infantil.

Por sua vez, a memória auditiva, como afirma Cappellini et al. (2008, p. 236), “[...] é responsável por armazenar ou recuperar a informação auditiva”. Conforme Stampa (2012), quando não desenvolvida a memória auditiva, a criança possui dificuldade em reconhecer e reproduzir estímulos auditivos. Nessa direção, a **memória sequencial auditiva** está vinculada ao desenvolvimento da leitura e escrita e o seu não-desenvolvimento pode acarretar na “[...] inabilidade de apreciar a ordem temporal ou sequência dos acontecimentos auditivos que pode se refletir nas trocas de sílabas nas palavras ou troca de palavras nas frases” (STAMPA, 2012, p. 72), assim como dificuldades na análise e síntese de palavras<sup>81</sup>.

Em relação à memória, é importante abordar também as habilidades do processamento fonológico que são destacadas por diferentes autores como necessárias à alfabetização. De acordo com Mousinho e Correa (2011) as habilidades do processamento fonológico se referem “[...] a como as informações linguísticas são processadas, armazenadas e utilizadas” (idem, p.72-73). Tais habilidades são: a memória de trabalho fonológica, o acesso ao léxico mental e consciência fonológica. Nesse sentido, a memória de trabalho fonológica consiste no

---

<sup>81</sup> Sobre a memória sequencial auditiva, vale ressaltar que **sequência** é um dos conteúdos da matemática que devem ser desenvolvidos com a criança, desde a primeira infância, como pode ser observado no Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel. Na educação pré-escolar esse conteúdo matemático implica a “[...] formação de sequências com objetos, repetindo um padrão” e a formação de sequência numérica (CASCAVEL, 2008, p. 225).

processamento ativo e armazenamento transitório de informações fonológicas. Os autores afirmam que crianças com distúrbios na memória de trabalho fonológica também possuem dificuldades na leitura e escrita.

A memória de trabalho também é encontrada na literatura como memória operacional e refere-se a um sistema de Memória de Curto Prazo, com capacidade limitada, responsável por armazenar brevemente as informações em um código fonológico; é responsável por manipular as informações por um tempo determinado, assim como participa de outras atividades cognitivas tal como raciocínio e compreensão (MOUSINHO e CORREA, 2011).

A outra habilidade do processamento fonológico, o acesso ao léxico mental, diz respeito à habilidade de acessar rápida e facilmente a informação fonológica na memória de longo prazo. Essa eficiência, segundo Seabra e Capovilla (2011), facilitam o uso de informações fonológicas nos processos de decodificação e codificação. De acordo com Mousinho e Correa (2011), a nomeação automatizada rápida diz respeito ao processamento rápido de símbolos visuais dispostos em uma sequência, isto é, “[...] recuperação fonológica por meio do acesso ao léxico” (idem, p. 73).

A outra habilidade do processamento fonológico, a consciência fonológica, será analisada mais detidamente no próximo item. Por ora, vale evidenciar que, como afirma Cardoso et al. (2013, p. 113), “[...] as operações de memória, representadas pela codificação, pelo armazenamento e pela recuperação da informação, são necessárias para a execução de tarefas de consciência fonológica”. Ao realizar testes com 40 crianças de 7 anos e 6 meses a 8 anos, sendo 20 delas com atraso no processo de alfabetização e 20 delas no nível esperado de aprendizagem, constatou-se que as crianças com dificuldades nas habilidades de consciência fonológica obtiveram baixo ou mediano desempenho de memória de trabalho e aquelas com bom desempenho em consciência fonológica apresentam bom desempenho da memória de trabalho. Os autores evidenciam a inter-relação entre as duas habilidades, mostrando que à medida que os níveis de consciência fonológica aumentam o desempenho na memória de trabalho também e vice-versa. Ademais, verificam que alterações em consciência fonológica e memória de trabalho podem influenciar o processo de alfabetização. Assim, quanto melhor for o desenvolvimento dessas habilidades, mais facilidade a criança terá no processo de alfabetização.

Granzotti et al. (2013) também verificaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram maior comprometimentos nas habilidades de consciência fonológica e memória de trabalho quando comparadas às crianças com bom desempenho

escolar. Outros estudos, como os de Gindri et al. (2007), também evidenciam que as habilidades de memória de trabalho e consciência fonológica estão inter-relacionadas e são atividades cognitivas inseparáveis.

Capovilla et al. (2004) realizaram um estudo de natureza longitudinal, com 54 crianças de pré-escola e primeira série do ensino fundamental, em que analisaram as relações entre habilidades cognitivas mnemônicas, metalinguísticas, verbais e visoespaciais em um primeiro momento e as habilidades de leitura e escrita após dez meses e, a partir disso, verificaram quais habilidades predizem o desempenho posterior em leitura e escrita. As habilidades foram avaliadas por meio de diferentes instrumentos. As habilidades avaliadas foram:

1) habilidade de leitura e escrita, 2) habilidades mnemônicas de codificar, armazenar e evocar informações, 3) habilidades metalinguísticas de raciocinar sobre a própria linguagem, tomando os aspectos fonológicos da linguagem como objeto de pensamento, 4) habilidades verbais relacionadas ao processamento de informações baseadas na estrutura da linguagem, e 5) habilidades visoespaciais relacionadas ao processamento de informações visuais, como percepção visual e localização no espaço. (idem, p. 16).

Nesse estudo, verificou-se que as habilidades de processamento fonológico apresentaram maiores correlações com o desempenho posterior em leitura e escrita, incluindo consciência fonológica, vocabulário, memória e sequenciamento. Por seu turno, as habilidades motoras e visuais estiveram menos relacionadas à posterior alfabetização do que as metafonológicas. Ademais, a habilidade de sequenciamento apresentou maior correlação com a leitura, e a memória fonológica com a escrita. No que se refere às tarefas de consciência fonológica, aquelas de consciência fonêmica estavam mais relacionadas à leitura e escrita do que as tarefas envolvendo sílabas e rimas<sup>82</sup>.

É nesse sentido que os autores constataram que distúrbios no processamento fonológico são as principais causas dos problemas de leitura e escrita, ao passo que as habilidades motoras e visoespaciais estão menos relacionadas. É nesse sentido que os autores argumentam, “[...] já que as habilidades fonológicas, de vocabulário, consciência fonológica, memória e sequenciamento são boas preditoras da aquisição de leitura e escrita, é preciso que o currículo escolar enfoque o desenvolvimento dessas competências (idem, p. 23).

Analisando o a memória à luz da psicologia histórico cultural, conforme explica Martins (2013a, p. 154), esse processo funcional é responsável pela “[...] formação da imagem por evocação daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado”. De acordo com Luria

---

<sup>82</sup> Voltaremos a essa questão no próximo item.

(1979b, p. 39), a memória pressupõe três mecanismos: “[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior”. Assim, é preciso registrar as informações, conservá-las na memória para evocar as informações quando necessário.

Aquilo que os autores mencionados anteriormente denominam como memória operacional ou memória de trabalho, já era apontado por Luria (1979b) em seus estudos. O psicólogo aborda os conceitos de “memória breve” e “memória longa”. A primeira, a memória breve, refere-se a vestígios que se formam na memória, mas não se consolidam, ao passo que a memória longa se refere aos vestígios consolidados. Baseando-se no referido autor, Martins (2013a, p. 156-157) afirma:

A primeira [ memória breve] caracteriza-se pela formação de vestígios e suas expressões circunscritas ao lapso de tempo da respectiva formação, ou seja, no lapso de tempo da “assembleia neural”<sup>83</sup>, o que a torna essencialmente circunstancial. Esse é o caso da memorização operacional, necessária ao atendimento de uma demanda pontual e transitória. A segunda [memória de longo alcance] caracteriza-se pela formação seguida de consolidação dos vestígios por muito tempo, resistindo, inclusive, a possíveis efeitos destrutivos de outras ações de registro.

A atividade mnésica, como denomina Luria (1979b), é especificamente humana e, nela, coloca-se diante do sujeito a tarefa de memorizar, sendo preciso lembrar de forma seletiva o material que foi proposto, conservá-lo e reproduzi-lo ou memorizá-lo. De acordo com autor, “[...] dependendo da tarefa (memorizar num espaço curto ou longo) pode-se distinguir a memória breve e longa, embora seja relativa a distinção dessas duas formas de memória” (idem, p. 68).

Martins (2013a) afirma ainda que, não obstante os diferentes mecanismos psicológicos que operam nesses dois tipos de memória, a memória de curto e longo alcance, há três fatores que influenciam a memorização: organização semântica sobre a memorização, estrutura da atividade e as peculiaridades individuais da memória. Segundo a autora, as investigações

---

<sup>83</sup> Sobre as bases neurofisiológicas da memória, Martins (2013a, p.155), baseando-se em Ballone (2010), afirma que: “[...] sempre que um estímulo é captado, ativa-se um conjunto de neurônios que formam uma “assembleia neural”, isto é, inúmeros neurônios se unem funcionalmente instituindo entre si padrões de ligações neuronais. Tais “assembleias” tornam-se substratos para a realização de dada tarefa ou apreensão de determinados estímulos. Uma vez concluída a tarefa ou estimulação, a “assembleia” se dissolve deixando os neurônios disponíveis para novas junções, requeridas por outras demandas. A atividade mnésica desponta, então, na dinâmica entre formação e dissolução das assembleias neuronais. Caso esse conjunto funcional de neurônios não seja reutilizado, dilui-se sem deixar marcas mais substantivas. Porém, se essa rede neural é ativada repetidas vezes, as ligações sinápticas nela presentes se fortalecem e se estabilizam, criando um padrão de ligações que se incorpora cada vez mais aos tecidos nervosos. Esse processo é responsável pela fixação e armazenamento estável dos conteúdos mnêmicos e possibilidades para sua evocação. A qualidade desses processos depende, também, da quantidade de neurônios “recrutados”, ou seja, quanto maior a “assembleia”, maior a intensidade e tempo de duração do conteúdo memorizado”.

sobre tais fatores que influenciam a memória conduzem à distinção entre memória involuntária e memória voluntária.

Como mostra Martins (2013a), a memória não pode ser compreendida, assim como os demais processos funcionais, como mera manifestação de propriedades do cérebro, desconsiderando a atividade do sujeito. A memória é um processo complexo e ativo e seu desenvolvimento encerra a superação das formas involuntárias em direção às formas voluntárias de memorização. Ademais, a memória mediada não pode ser compreendida em si mesma, tomando-a de forma independente, mas nas alianças que se instituem entre ela e outras funções psíquicas.

Yendovitskaya (1974b), ao analisar o desenvolvimento cultural da memória nas crianças da idade pré-escolar, evidencia que além do desenvolvimento da memória involuntária, nesse período emergem novas formas e possibilidades de uso da memória. Assim, na idade pré-escolar, a criança pode aprender a ter objetivos para lembrar algo. Inicialmente, porém, é o adulto que apresenta à criança um objetivo mnemônico. É preciso, como afirmamos no segundo capítulo, que a memória se transforme em ação, tornando-se intencional, ocupando lugar na cadeia de ações da atividade (LEONTIEV, 2004).

Fazendo referência aos estudos de Istomina, Yendovitskaya (1974b) relata que o isolamento de um objetivo mnemônico acontece quando a criança é confrontada com condições que requeiram memorização e recordação ativa. Além do objetivo mnemônico é necessário a relação com o motivo da atividade na qual a ação é realizada. Assim, apenas com motivos definidos, o objetivo mnemônico se torna significativo.

Em um dos experimentos citados por Yendovitskaya (1974b), a criança deveria memorizar uma série de palavras, sendo que o motivo para realizar a tarefa era o desejo de socializar com o experimentador e o objetivo mnemônico era apresentado por ele. Por sua vez, em condições de jogo e atividade prática, o objetivo mnemônico está diretamente conectado com o cumprimento do jogo ou tarefa prática, que é possível apenas com o desempenho de determinada atividade mnemônica, adquirindo um significado concreto. Yendovitskaya (1974b) afirma que as condições para formular objetivos mnemônicos de memorizar e recordar acontecem em condições em que se exige da criança cumprir tarefas importantes atribuídas pelos adultos. Essas circunstâncias também podem aparecer em situações de jogo.

Apesar de serem observados elementos de caráter voluntário da memória em crianças na idade pré-escolar mediana, ainda predomina a memória involuntária e não intencional. O desenvolvimento da memória nos pré-escolares “[...] é dependente do desenvolvimento do

conteúdo da atividade realizada pela criança em relação aos objetos que estão sendo memorizados, e também pela formação e desenvolvimento dos meios de memorização” (idem, p. 98).

Yendovitskaya (1974b) cita ainda experimentos em que investigou a mediação verbal no desenvolvimento de conexões semânticas que contribuem para que a criança se recorde. Assim, para memorizar as palavras apresentadas, as crianças selecionavam figuras correspondentes em seu significado à palavra e deveriam esclarecer verbalmente o porquê escolheram tal figura. Em seguida, as fotos eram apresentadas sequencialmente e as crianças deveriam reproduzir as palavras. O estudo evidenciou que a apresentação da imagem escolhida garante a recordação apenas quando era formada a associação verbalmente, por exemplo, para a palavra “casa”, a criança escolhia a foto de uma maçã e justificava verbalmente dizendo que a maçã é vermelha tal como a casa é feita de tijolos. Essa descrição verbal de conexão semântica foi observada nos pré-escolares medianos e mais velhos. Nesse sentido, a fala para o estabelecimento de relações semânticas com o material a ser lembrado é essencial no desenvolvimento da memória nos pré-escolares. Essas conexões semânticas indicam a transformação da memória mediada internamente que promove a formação da memória lógico-verbal.

O conteúdo lembrado, nesse período, está relacionado com aquilo que a criança considera interessante e necessário. Assim, mesmo com caráter ainda não intencional, a eficácia da memória é dependente da estrutura da atividade. Ademais, atividades como “jogos didáticos, desenho, construções, exercícios para o desenvolvimento da fala, etc - criam condições favoráveis para o desenvolvimento da recordação e evocação intencionais e significativas” (idem, p. 104).

Tanto o discurso do adulto quanto o da criança são essenciais para o desenvolvimento da memória voluntária. O adulto deve, pois, organizar a atividade da criança, criando condições que promovam o desenvolvimento de processos intencionais e significativos de memória, apresentando um objetivo para lembrar e recordar; conectar a tarefa de memorização com os objetivos gerais da atividade e formar métodos e meios para memorizar.

Com efeito, o pré-escolar mais novo (entre três e quatro anos), ainda não define metas para memorizar, ou seja, a memorização e recordação são predominantemente involuntárias. A criança memoriza e recorda a partir da constante repetição especial ou temporal no contato com os objetos. Yendovitskaya (1974b) cita estudos que evidenciaram que as crianças dessa idade, memorizam não mais do que duas palavras. Contudo, são capazes de memorizar



poemas, histórias e contos de fadas. São condições importantes para a memorização o conteúdo emocional dos poemas, a evocação de imagens claras, a estimulação da imaginação, bem como a sonoridade e o ritmo claro do texto. Yendovitskaya destaca ainda a correspondência entre o ritmo da fala e o ritmo do movimento corporal como relevante na memorização de poemas pelas crianças. Esse fato evidencia a predominância de memória motora e visual-gráfica nessa idade.

Baseando-se nos estudos de Korman, Yendovitskaya (1974b), constatou que as crianças de quatro a cinco anos podem lembrar e reproduzir oralmente uma sequência relativamente complexa de conto de fadas. As crianças não reproduzem o texto de maneira mecânica, mas reafirmam seu conteúdo significativo, lembrando dos eventos essenciais, deixando de lado episódios relacionados às circunstâncias.

As crianças pré-escolares medianas (cinco anos), são capazes de manifestar processos intencionais de memória e recordação, recordando a partir de um objetivo mnemônico atribuído pelo adulto e também consegue formular esse objetivo por si mesmas, desde que as condições sejam adequadas. A memória lógica se desenvolve em aliança com o pensamento e a fala. Nesse momento, a criança é capaz de reproduzir cinco de dez a quinze objetos apresentados ou quatro palavras desconexas de uma série de dez a quinze palavras. Além disso, não há apenas o desenvolvimento da qualidade do material lembrado, mas uma mudança no conteúdo daquilo que a criança lembra. A criança, ao recontar um conto de fadas, não apenas lembra os eventos principais, mas procura transmitir detalhes, utilizando-se das expressões verbais do texto.

Nos pré-escolares mais velhos, dos seis aos sete anos, os processos de memória e recordação desenvolvem-se ainda mais e há o desenvolvimento da memória lógico-verbal, na qual as crianças fazem uso das palavras para realizar conexões semânticas com aquilo que precisa ser memorizado, o que facilita a memorização. Assim, a mediação verbal é utilizada como meio para governar sua memória. Com as palavras, a criança analisa o material a ser lembrado, agrupando-o em determinada categoria de objetos ou fenômenos, estabelecendo relações lógicas, o que aumenta sua capacidade de memorizar. A criança é capaz de memorizar aproximadamente sete objetos e reproduz quase tão bem palavras como objetos. Dadas as condições de vida e educação, a criança cada vez mais conquista processos intencionais de memorizar. As crianças de seis anos de idade, ao recontar um conto de fadas, podem dar um sentido bastante detalhado e preciso.

Também Mukhina (1996) afirma que na idade pré-escolar desenvolve-se intensamente a capacidade de recordar e reproduzir aquilo que se recorda. Enquanto na primeira infância, a criança retém alguns acontecimentos, na idade pré-escolar ela conserva muitas lembranças. Trata-se ainda de uma memória involuntária, assim fixa as lembranças independentemente da vontade, retendo aquilo que pareceu interessante. Mesmo essa retenção involuntária, conforme explica a autora, é dependente da atividade. Nas palavras de Mukhina (idem, p. 287), “[...] a memorização involuntária é resultado indireto, adicional, das operações perceptivas e mentais que a criança realiza”. Na idade pré-escolar menor a criança não ultrapassa a memória involuntária, sendo que as formas voluntárias de memorização e reprodução aparecem na idade pré-escolar mediana, aperfeiçoando-se na idade pré-escolar maior (MUKHINA, 1996), quando dadas as condições de vida e educação.

Conforme já afirmamos no capítulo precedente, com base em Martins (2013a), as funções apenas se desenvolvem com base em atividades que as requeiram. Nessa direção, mesmo que nosso objeto de estudo se volte de forma mais direta à linguagem oral, deve-se levar em consideração o psiquismo humano como sistema interfuncional, dado que nos leva a considerar não apenas o maior domínio da linguagem oral como condição ao desenvolvimento da linguagem escrita, mas também o controle voluntário e intencional dos demais processos funcionais. Desse modo, desde a educação infantil, tarefas que exigem o desenvolvimento da percepção, atenção e memória, bem como das outras funções psíquicas, são essenciais ao aprendizado da leitura e escrita.

A partir do exposto nesse item, constatamos que a atenção auditiva, percepção auditiva, discriminação auditiva, memória auditiva sequencial e consciência fonológica devem ser desenvolvidas desde a educação infantil. A habilidade de consciência fonológica será abordada mais detidamente no item a seguir, no qual trataremos a palavra, enquanto unidade linguística, como objeto de atenção da criança na educação infantil. Ademais, em momento seguinte, trataremos à baila estudiosos clássicos e contemporâneos que, fundamentados na psicologia histórico-cultural, abordam a importância da análise sonora da palavra como essencial ao desenvolvimento da leitura e escrita na idade escolar.

### **3.5 A linguagem oral como objeto de atenção da criança pré-escolar**

Assim como no item anterior, seguimos no entendimento de que a compreensão dos fenômenos demanda sua apreensão como síntese de múltiplas determinações. Posto isso,

buscamos contribuições no campo da fonoaudiologia, mais especificamente, nos estudos na área da consciência fonológica, uma vez que colocamos em relevo o objetivo de buscar elementos para elencar quais são alguns dos importantes conteúdos a serem desenvolvidos na idade pré-escolar, tendo em vista a formação de uma relação mais consciente da criança com a linguagem oral.

Com efeito, na apresentação do livro “Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa”, Lamprecht (2012, p. 15-18), organizadora da obra, faz uma analogia entre fixar o olhar na vidraça de uma janela e a ação de refletir sobre os sons da língua. Conforme a referida analogia, as janelas possuem diferentes utilidades e funções: são fontes de iluminação e ventilação, protegem das intempéries da natureza e possibilitam o contato e observação do sujeito com o meio externo, podem ser grandes ou pequenas, de diferentes materiais e fazem parte do cotidiano das pessoas.

Como mostra Lamprecht (idem), a linguagem é a janela de nossas vidas, meio de contato e comunicação com o outro e com o mundo da cultura. Assim, ilumina a mente humana, abrindo possibilidades de aprendizagem, bem como possibilita o desenvolvimento individual e coletivo. Não obstante, as pessoas dificilmente param para examinar a estrutura da janela. Embora usem esse objeto no cotidiano, raramente fixam seu olhar na vidraça, analisando-a. Analogamente, “[...] quase nunca os falantes prestam atenção aos sons e aos agrupamentos dos mesmos em sílabas, à forma das palavras e das frases, à melodia formada pelo ritmo intrínseco de uma língua” (idem, p. 15).

Assim, a observação do material sonoro - com o qual nos expressamos, estabelecemos as relações interpessoais, transmitimos e assimilamos a experiência humana - é possível e necessária. De acordo com a autora, “[...] somos capazes de parar para pensar sobre os sons das línguas sem nos atermos ao significado que eles podem transmitir; de brincar com eles manipulando-os e assim criando novas sequências, novas formas” (idem, ibidem).

Nessa direção, a consciência linguística se refere à “capacidade de reflexão consciente sobre o código linguístico, tomando-o como objeto de análise, deixando de lado o conteúdo do que está sendo comunicado” (LAMPRECHT et al., 2012, p. 260). Em conformidade com essa ideia, Adams (1990) entende que a dificuldade no desenvolvimento da consciência das diferentes unidades da linguagem (consciência linguística) reside em que, ao falar e escutar, a atenção ativa é limitada, visto que se dirige à tarefa de compreender e dar sentido às palavras na oração. É nesse sentido que, de acordo com Alves (2012), essa reflexão consciente do

código linguístico pode ser realizada, pelo indivíduo, em diferentes níveis. Um deles é o componente sonoro da língua, no qual se expressa a consciência fonológica.

Portanto, consciência fonológica é a capacidade de pensar sobre a língua e analisar os sons da fala (LAMPRECHT et al., 2012). Assim, a linguagem oral se torna objeto de atenção da criança, o que por sua vez, possibilita a reflexão acerca dos sons da fala e a manipulação da estrutura sonora das diferentes unidades que compõem a palavra, antes do ensino formal da escrita. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da consciência fonológica é aprimorado ao longo da alfabetização (FREITAS, 2004a). Há, pois, uma influência recíproca entre a consciência fonológica e o processo de alfabetização.

A consciência fonológica é uma **habilidade metalinguística**. Carvalho (2010) afirma que o termo metalinguístico tem sido empregado pela Psicologia Cognitiva para referir-se a processos mentais contidos em comportamentos linguísticos intencionais e voluntários. Porém, segundo a pesquisadora, a literatura indica a existência de um uso equivocado do termo metalinguístico, que acarreta na confusão entre outros tipos de comportamentos linguísticos e a habilidade metalinguística propriamente dita.

O termo metalinguístico, segundo Gombert (2003), tem sido empregado para diferentes comportamentos linguísticos da criança, mas que são semelhantes apenas na aparência e não na essência. É nessa direção que o autor diferencia habilidades metalinguísticas e habilidades epilinguísticas. De acordo com o autor, manipular as organizações linguísticas de forma consciente é o que se denomina **habilidades metalinguísticas**, ou seja, “[...] um caráter refletido e intencional é inerente à atividade estritamente metalinguística” (idem, p. 20). O termo **epilinguístico**, por sua vez, diz respeito a comportamentos metalinguísticos que não são controlados de forma consciente pelo sujeito. Trata-se, portanto, de conhecimentos implícitos sobre a linguagem que se manifestam em comportamentos espontâneos. Há, segundo o autor, uma diferença qualitativa entre as duas atividades cognitivas.

A criança na idade pré-escolar já possui um grande domínio tanto em relação à gramática quanto no que diz respeito à pronúncia. Elkonin (1960b) afirma que, nesse período, desenvolve-se a atenção da criança aos sons da linguagem. Os pequenos reconhecem quando não conseguem pronunciar algum som e não apreciam quando alguém imita seus erros de pronúncia, mas ao mesmo tempo, corrigem os colegas, bem como se alegram quando conseguem pronunciar um som que outrora era difícil. Contudo, trata-se ainda de uma atenção espontânea aos sons da linguagem, sem uma reflexão consciente.

Conforme explica Gombert (2003), a criança, desde muito pequena, manipula a linguagem em diferentes contextos, ou seja, antes de dominar habilidades metalinguísticas, tem controle sobre sua linguagem. O autor cita o exemplo de uma criança de dois a três anos que percebe uma frase agramatical e se autocorrige. Diferente das habilidades epilinguísticas que fazem parte dos conhecimentos implícitos e se desenvolvem de forma espontânea, as capacidades metalinguísticas exigem uma atividade **explícita**.

Por conseguinte, o autor afirma que a linguagem escrita exige um nível mais elevado de abstração, elaboração e controle do que o desenvolvimento da linguagem oral. Essas mesmas ideias já foram apontadas anteriormente neste capítulo com base em Vigotski (2009). Nesse sentido, Gombert (2003) afirma que o mero contato com a escrita não garante as habilidades nesse nível mais elaborado. Destarte, “[...] sendo a leitura uma tarefa linguística formal, necessita para ser aprendida que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que ela deverá manipular intencionalmente” (idem, p. 21). Como afirma Byrne (1995, p. 40):

Seria ótimo, na verdade, se a aprendizagem da leitura ocorresse de forma tão suave como a aprendizagem da linguagem oral, mas a existência de números significativos de crianças que podem falar perfeitamente bem, mas que leem de modo hesitante, sugere que a realidade é outra.

Faz-se necessário, pois, o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas como uma das importantes condições ao domínio da linguagem escrita. Conforme Adams et al. (2006), o entendimento das relações entre a oralidade e escrita subordina-se ao conhecimento de frases, palavras e fonemas<sup>84</sup>, uma vez que a linguagem escrita se organiza a partir dessas unidades.

Conforme Byrne (1995), a linguagem escrita é segmentada entre e no interior das palavras. Por seu turno, a linguagem oral é, relativamente, contínua, sem elementos físicos evidentes que correspondam aos segmentos discretos (as letras). Desse modo, um dos problemas que a criança enfrenta ao se apropriar da escrita é a segmentação, ou seja, ela precisa “[...] descobrir os elementos da fala contínua que correspondem aos elementos discretos da escrita alfabética” (idem, p. 40-41). Tais elementos existem na fala, mas em um nível abstrato. Segundo Lamprecht (2012, p. 15-16, grifo nosso):

Em uma escrita alfabética, os sons têm relação com as letras, aqueles sinais gráficos que representam, de maneira mais direta ou menos direta, os diferentes segmentos de uma língua específica. Podemos, portanto, valer-nos da nossa capacidade de prestar atenção nos sons em si para pensar sobre a

---

<sup>84</sup> Explicaremos adiante o conceito de fonemas.

relação sobre som-letra, sobre a representação adequada de um som na escrita. A faculdade humana de pensar a língua como objeto, de analisar os sons da fala, chamada **consciência fonológica**, pode constituir instrumento valioso em momentos em que o que está em jogo não é propriamente a comunicação de ideias, sentimentos ou informações, mas o instrumento dessa comunicação - a fala e a escrita.

Na língua portuguesa prevalece o sistema alfabético, no qual expressa-se a relação entre grafema e fonema. O **grafema** é a “unidade contrastiva mínima num sistema de escrita. No sistema alfabético, o grafema corresponde a uma ou mais letras, representando um único som. Ex: no português, ‘luva’, ‘chuva’.” (LAMPRECHT et al. 2012, p. 262, grifo dos autores). O **fonema**, por sua vez, é a “unidade fonológica abstrata, contrastiva de uma dada língua. Dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado” (idem, ibidem). Por exemplo, o contraste entre /b/ e /m/ distingue o significado de ‘bala’ e ‘mala’. Assim sendo, o contraste entre um único fonema difere palavras como: mala, fala, bala, tala, sala, vala etc.

Uma vez que o fonema é uma unidade fonológica abstrata, não soa, não é produzido. Assim, o **fone** é a realização física do fonema, o som da fala, especificado pelas propriedades fonéticas, articulatórias ou acústicas que o distinguem de outras unidades fonéticas (LAMPRECHT et al., 2012). Além disso, quando uma transcrição é feita, o fonema é escrito sempre entre barras - /f/ - e o fone entre colchetes - [f]. Por sua vez, o **alofone** é “a realização fonética não distinta de um fonema de uma determinada língua” (idem, p. 259). Na língua portuguesa, [t] e [tʃ] são alofones do fonema /t/ e não caracterizam distinção de significado, por exemplo, os fonemas /t/, /r/ e /s/ são pronunciados de diferentes maneiras a depender da região do Brasil. Por exemplo, é diferente a pronúncia da palavra “tia” por alguém de Porto Alegre/RS e alguém de Recife/PE, sendo que o primeiro produzirá a palavra com o fone inicial [tʃ] e o segundo com [t], preservando a consoante alveolar<sup>85</sup> (ALVES, 2012), porém o significado não se altera. Dessa forma, tal variante muda a depender do contexto, sem que ocorra uma diferença de significado. Tomemos de exemplo também a pronúncia da palavra “porta” no interior paulista e no falar carioca, isto é, a pronúncia dos fonemas é diferente nas duas regiões, mas o significado é o mesmo<sup>86</sup>.

---

<sup>85</sup> Afirmar que o ponto de articulação é alveolar significa dizer que “o ponto de articulação no qual o articulador ativo é o ápice ou a lâmina da língua e o articulador passivo é constituído pelos alvéolos. Ex: [t], [d].” (LAMPRECHT et al., 2012, p. 259).

<sup>86</sup> Esses conceitos não serão trabalhados com a criança na idade pré-escolar ou escolar. Por exemplo, a criança não precisa aprender, na educação infantil, o que são fonemas ou a diferença entre fonemas, fones e alofones. O professor pode usar simplesmente a palavra “som”, porém são conhecimentos que professor precisa dominar.

Com efeito, a consciência fonológica refere-se à consciência dos sons que constituem as palavras que o sujeito ouve e fala, o que por sua vez, desempenha papel essencial na aprendizagem da leitura e escrita em um sistema alfabético (CARDOSO-MARTINS, 1995). Por meio dessa capacidade, o sujeito é capaz de perceber que as palavras são constituídas por diversos sons ou agrupamentos de sons, que por sua vez, são formados por unidades sonoras cada vez menores: as frases são compostas por palavras, as palavras por sílabas e as sílabas por fonemas. Conforme Scherer (2012, p. 23, grifo nosso):

[...] consciência fonológica é a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. **É estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas.** Para ter consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra. Essa habilidade requer desde a consciência da **estrutura da palavra como um todo** até a sua separação em sons individuais, exigindo maior grau de consciência linguística do falante.

O desenvolvimento da consciência fonológica engloba o reconhecimento de que as palavras são constituídas por diferentes sons que podem ser manipulados pelos sujeitos, o que encerra a “capacidade de reflexão (contatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor)” (MOOJEN et al., 2003, p. 11). Essa capacidade permite a percepção, pela criança, de que as palavras rimam, podem começar ou terminar com o mesmo som e são constituídas por sons individuais que podem ser manipulados, formando novas palavras (FREITAS, 2003).

Para tanto, a criança deve transitar “[...] de uma fase em que não separa a linguagem do contexto semântico para outra na qual é capaz de pensar sobre a linguagem como um objeto” (BLANCO-DUTRA, 2012, p.43). As ideias apontadas pelos autores referidos até o presente momento estão em consonância com as ideias apontadas por Dangió (2017) em seu estudo acerca da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico. Segundo a pesquisadora, nos momentos iniciais da alfabetização, “[...] apropriar-se da face fonética da língua [...] desponta como figura” (idem, p. 319), ao passo que a compreensão se destaca como fundo. Portanto, há um movimento entre as faces fonética e semântica (figura-fundo), que se expressa na sala de

---

Outras definições são importantes ao professor, tal como saber que a **fonologia** diz respeito ao ramo da linguística que estuda os sistemas de sons da língua (TRASK, 2008), isto é, “o estudo das regras inconscientes que comandam a produção de sons da fala” (ADAMS et al., 2006, p.21). Por sua vez, a **fonética**, não faz parte da linguística, embora existam relações entre elas, e estuda os **sons da fala**, investigando-os a partir de diferentes facetas, a fonética fisiológica (a base anatômica, fisiológica e neurológica da fala), fonética articulatória (a forma como os sons da fala são articulados), acústica ou auditiva (a natureza acústica das ondas sonoras que os transmitem) e fonética perceptiva (a maneira como ouvido e cérebro interpretam os sons) (TRASK, 2008). A fônica, por seu turno, “é o sistema pelo qual os símbolos representam sons em um sistema de escrita alfabético” (ADAMS et al, 2006, p. 21).

aula nas ações e operações didáticas envolvidas no trabalho pedagógico com a leitura e escrita. Desse modo, acontece “[...] dialeticamente, no movimento de superação da *síncrise inicial* no trato com a palavra em direção à *síntese* - representada pela **palavra** como unidade linguística. Dado que apenas ocorre pela mediação da análise empreendida nos processos de ensino” (idem, p. 319, grifo da autora).

O objeto de estudo desta tese não é a alfabetização, mas os momentos que antecedem esse processo. Não obstante, no desenvolvimento da consciência fonológica, esse movimento entre a face fonética e a face semântica (figura-fundo), explicitado pela supramencionada pesquisadora, também se faz presente, pois a atenção da criança que, espontaneamente, volta-se exclusivamente para os significados das orações, deve ser, paulatinamente, direcionada aos sons das palavras.

Isso não quer dizer que os significados das palavras deixam de existir para a criança ou são menosprezados pelo trabalho pedagógico, uma vez que o significado da palavra expressa a unidade entre pensamento e linguagem e, sem significado, a palavra é um som vazio (VIGOTSKI, 2009), como abordamos no segundo capítulo. Contudo, nesse momento do processo de ensino e aprendizagem, a face semântica ocupará o segundo plano da atenção da criança ou uma atenção secundária, destacando-se como objeto de sua atenção a face fonética.

Ademais, vale enfatizar que o desenvolvimento da consciência fonológica é uma das ações a serem desenvolvidas pela educação infantil, ao lado dela, há o trabalho pedagógico voltado à literatura infantil, o contato com diferentes gêneros orais e escritos, bem como outros conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças na área de língua portuguesa, além dos conteúdos das demais áreas de conhecimento, como a matemática, ciências, cultura corporal, artes etc. Assim sendo, o trabalho educativo, em sua totalidade, deve promover a evolução dos significados das palavras ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Posto isso, no desenvolvimento da consciência fonológica, na relação dinâmica entre figura/fundo, o significado ocupa o lugar de fundo e a estrutura sonora se destaca como figura. Entendemos que, por meio de processos educativos, a criança na idade pré-escolar torna-se capaz de manipular não apenas objetos, mas também os sons da fala em diferentes níveis de complexidade. Todavia, manipular os segmentos sonoros exige maior grau de abstração do que a manipulação de objetos, haja vista que a linguagem oral é uma representação de objetos da realidade, conforme abordamos nos itens anteriores, dado que nos



remete a importância, já apontada, dos gestos, do desenho e da brincadeira de papéis no desenvolvimento da capacidade abstrativa.

Nesse contexto, o desenvolvimento da consciência fonológica é importante desde a educação infantil. Adams (1990) defende que as crianças pequenas podem se tornar conscientes da linguagem oral, mais especificamente, desenvolvendo a consciência de palavras, sílabas, fonemas e rimas<sup>87</sup>. Segundo a autora, para falar e escutar, isolar cada palavra, sílaba ou fonema não é relevante, pois o processamento dessas unidades da fala se dá de forma automática. Retomemos a seguinte citação de Vigotski (2009, p. 315), no qual o autor afirma que:

A forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos.

Na linguagem oral, a fala é pronunciada de forma espontânea e automática, de forma contínua, sem que a pessoa se dê conta dos sons que imite. Na escrita, por sua vez, essa consciência dos sons emitidos se faz necessária. Como mostram Adams (1990) e Adams et al. (2006), ao produzirem ou escutarem a fala, as pessoas não prestam atenção aos sons, processando os fonemas, sílabas e palavras de forma automática, concentrando-se no significado. Porém, para a leitura e escrita, faz-se necessário que as crianças sejam capazes de prestar atenção a tais unidades. É nesse sentido que defendemos, neste trabalho, a ideia de que a relação consciente com a estrutura sonora da palavra contribui ao desenvolvimento da escrita.

Emília Ferreiro, durante sua participação com Telma Weisz na série Grandes Diálogos<sup>88</sup>, promovida pela Nova Escola, ao ser questionada sobre a produção da escrita e a consciência fonológica, responde que a consciência fonológica se origina em inglês, em países com tradição em que se privilegia a leitura em detrimento da escrita. A psicolinguista argentina considera que a literatura sobre a área referida privilegia ações no nível da oralidade. Nessa direção, durante a entrevista, faz o seguinte questionamento: “Mas para que serve segmentar a fala?”. A autora concorda que na oralidade há segmentação (em palavras, grupos sintáticos, sílabas e, eventualmente, em fonemas), mas não compreende as razões para segmentar unidades na fala. Afirma ainda que para chegar à sílaba, ainda há função

---

<sup>87</sup> Ao longo do texto, explicaremos cada um desses conceitos.

<sup>88</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B0cyJgzkB6w>> Acesso em: 20 jun. de 2018.

comunicativa e pontua, categoricamente, que a segmentação em sílabas não precisa ser ensinada, pois tal habilidade desenvolve-se espontaneamente em diferentes contextos, por exemplo, quando a criança pede chocolate à mãe que está distante e, ao não ser ouvida, repete gritando “CHO-CO-LA-TE” e, assim, segmenta as sílabas. Tal segmentação, segundo a autora, aparece também em jogos e brincadeiras orais.

Desse modo, Ferreiro prossegue, pontuando que diferente das sílabas, os fonemas apenas servem para escrever alfabeticamente e para mais nada. Assim, os fonemas requerem uma atitude analítica porque na, oralidade, não são pronunciados de forma isolada, pontuando que apenas vogais podem ser pronunciadas sozinhas e não as consoantes. A autora prossegue afirmando que, se há realmente a possibilidade de isolar os sons das consoantes e se tal habilidade antecede a linguagem escrita, isso seria um retorno, um pré-requisito. Nesse momento da entrevista, Telma Weisz faz uma ressalva de que em nome desses pré-requisitos ou prontidão, o Brasil sacrificou crianças em sala de aula onde jamais se leu um escrito e de lá crianças saíram com a ideia de que escrever era meramente um hábito motor.

Emília Ferreiro continua sua resposta afirmando que a discussão sobre prontidão, afastou a criança de ingressar na cultura do escrito e a discussão sobre a possibilidade de recortar os sons da fala “antes de” é sinal de perigo à medida que seria um retorno às velhas discussões sobre prontidão. Nessa direção, Ferreiro coloca que seus estudos colocam à prova a hipótese de que há relação entre a evolução da escrita e a evolução de suas possibilidades de recorte oral. Para a pesquisadora, a escrita é uma atividade extremamente analítica e quando há o problema de entender a relação entre sequência de letras e sons da fala, começaria o trabalho com o recorte da fala porque ajudaria a criança a escrever. Portanto, o recorte de fonemas serve apenas para escrever e, nesse sentido, não há a necessidade de dissociá-lo de atividades de escrita.

Não temos a intenção de trazer, aqui, uma análise crítica da perspectiva construtivista da escrita<sup>89</sup>, mas não podemos deixar de pontuar que discordamos das ideias da psicolinguista argentina. Podemos citar o exemplo dado por Emília Ferreira na entrevista de uma criança que segmenta em sílabas “cho-co-la-te”. Essa manipulação acontece de forma espontânea e não-consciente, ou seja, a criança está operando epilinguisticamente com as sílabas da palavra, o que está aquém dos objetivos da consciência fonológica.

Além disso, entendemos que as habilidades metalinguísticas não devem acontecer somente quando esse problema se coloca à criança em atividades de escrita. Ao contrário,

---

<sup>89</sup> Para tanto, vide Martins e Marsiglia (2015).

como procuramos defender nos parágrafos anteriores, entendemos que objetivo do trabalho pedagógico é que a criança reflita e manipule de forma consciente a linguagem oral, sendo que a manipulação espontânea já é dada pela vida cotidiana. Ademais, como veremos adiante, a manipulação no nível das sílabas é mais fácil à criança, o que explica essa manipulação espontânea que pode ser observada na vida cotidiana, ao passo que a reflexão e manipulação consciente de fonemas, dada a sua complexidade, não acontece sem o ensino direto e intencional. Mesmo no nível da sílaba, sem o trabalho educativo, essa manipulação das unidades silábicas se dará em seus níveis mais elementares.

Como afirmam Adams et al. (2006, p. 31), não obstante as habilidades que as crianças possuem para falar e ouvir a linguagem oral, “[...] elas geralmente não têm qualquer conhecimento consciente e reflexivo das partes das palavras ou de como elas se combinam e se organizam na linguagem oral”. Os autores afirmam que antes da compreensão do princípio alfabético, as crianças devem desenvolver a compreensão de que os sons correspondentes às letras são os mesmos sons da linguagem oral, o que pode ser óbvio para os alfabetizados. Contudo, a noção de que a linguagem é composta por esses pequenos sons não acontece de forma espontânea, embora a criança domine a linguagem oral e se relacione com ela no nível epilinguístico. Posto isso, é necessário que as crianças, na educação infantil, avancem nas habilidades epilinguísticas, caracterizadas pelo desenvolvimento espontâneo, em direção às habilidades metalinguísticas, caracterizadas por serem conscientemente controladas e intencionais.

Em pesquisa realizada por Byrne e Fielding-Barkley (1999 *apud* BYRNE, 1995) com pré-escolares, as crianças precisavam identificar palavras que começavam ou terminavam com o som de terminada palavra-alvo, porém apenas um quarto delas realizou a atividade com confiança, sendo que a maioria não sabia o que fazer, atentando-se aos significados das palavras. Segundo Byrne (1995, p. 43), “[...] era como se as palavras, elas próprias, fossem transparentes - as crianças olhavam através delas chegando diretamente ao seu significado”. Quando eram solicitadas a reunir palavras de acordo com a base física (estrutura sonora), agrupavam segundo a base semântica, por exemplo, colocavam em um mesmo grupo as palavras clown (palhaço) e tiger (tigre), afirmando que ambos começam com o mesmo som porque podem ser encontrados no circo.

Nessa pesquisa supracitada, relata-se o desenvolvimento da consciência fonêmica<sup>90</sup> em crianças pré-escolares, no qual foi ensinado 64 crianças a classificarem palavras de acordo com os sons iniciais e finais. Ao mesmo tempo, testaram crianças que não passaram por esse ensino explícito. Constatou-se que no primeiro grupo obteve escores relativamente maiores em consciência fonêmica, evidenciando que as atividades desenvolvidas promoveram esse nível mais complexo da consciência fonológica. Mais do que isso, as mesmas crianças foram testadas em momentos posteriores (1ª e 2ª série) e mostraram-se superiores na decodificação e outros aspectos na identificação de palavras do que o grupo que não foi treinado. A pesquisa desenvolvida pelo autor conclui:

1. que crianças pré-alfabetizadas geralmente não tem consciência das propriedades da corrente da fala relevantes para a escrita alfabética; 2) que a aprendizagem de palavras escritas numa escrita alfabética não pode ser vista como algo que fatalmente acarretará na descoberta pelo aprendiz; 3) que as propriedades relevantes da corrente da fala podem ser trazidas à atenção das crianças de maneira bastante fácil; 4) que fazer isto aumenta o progresso nos estágios iniciais da alfabetização, especialmente na decodificação e na escrita; e 5) que o domínio inicial destas habilidades parece ser benéfico, pelo menos nas primeiras séries escolares. (BYRNE, 1995, p. 64).

Assim, o desafio que se coloca na idade pré-escolar “[...] é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los” (idem, p. 20). É nesse sentido que Adams et al. (2006) trazem tarefas para serem realizadas na idade pré-escolar ou idade escolar com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica. Os autores basearam-se em um programa desenvolvido e validado por pesquisadores da Suécia e Dinamarca. Tal programa foi traduzido e adaptado para escolas dos Estados Unidos, testado com duas escolas em salas de aula da pré-escola (escolas que recebem um fundo do governo que fornece programas e serviços a alunos em desvantagem econômica). Concluiu-se que os alunos que participaram do programa desenvolveram a capacidade de realizar a análise dos sons das palavras significativamente mais rápido do que aqueles que não participaram do referido programa. Essa capacidade, segundo os autores, promove a leitura com sucesso na idade escolar.

Os autores ressaltam ainda que o desenvolvimento da consciência fonológica pode e deve ser realizado intencionalmente por meio do ensino e fazê-lo significa promover o desenvolvimento da leitura e escrita alfabética. Assim, o nível de consciência fonológica do

---

<sup>90</sup> A consciência fonêmica é a manipulação consciente e intencional dos fonemas, sendo o nível mais complexo da consciência fonológica. Abordaremos de forma mais aprofundada adiante.

pré-escolar é o maior indicador do êxito que a criança terá na aprendizagem da leitura na idade escolar. De acordo com Adams et al. (2006, p. 20):

As avaliações do nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar predizem em muito seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura. Isso já foi demonstrado não apenas entre estudantes ingleses, mas também entre os suecos (Lundberg Olofsson e Wall, 1980); os noruegueses (Hoiem, Lundberg, Stanovich e Bjaalid, 1995); os espanhóis (deManrique e Gramigna, 1984); os franceses (Alegria, Pignot e Morais, 1982); os italianos (Cossu, Shankwieler, Liberman, Tola e Katz, 1988); os brasileiros (Cardoso-Martins, 1995) e os russos (Elkonin, 1973).

Além desses autores citados de diferentes lugares do mundo (dentre os quais destacaremos adiante Elkonin), Adams et al. (2006) citam outros estudos que evidenciaram o fato de que a consciência fonológica distingue alunos pré-escolares em desvantagem econômica de crianças mais privilegiadas. Ler e escrever, portanto, demanda saber que a linguagem oral pode ser segmentada em unidades mínimas (mesmo que não façamos isso no cotidiano) e que, na linguagem escrita, as letras representam tais unidades.

Conforme Adams (1990), a consciência das orações precede a consciência de palavras, que por sua vez, antecede à consciência de sílabas, que é anterior à consciência fonêmica. Freitas (2004a) ressalta que o desenvolvimento da consciência fonológica nem sempre acontece na sequência “palavras > rimas > aliterações > sílabas > fonemas” (idem, p. 25). Mesmo assim, é consensual de que a habilidade mais complexa e, portanto, a última a se desenvolver é a consciência fonêmica. Nesse sentido, embora a consciência fonêmica esteja mais intimamente ligada às habilidades de decodificação, essa habilidade acontece após a criança dominar as unidades maiores, dado que nos conduz à afirmação de que há um grau de complexidade e, portanto, uma sequência no processo de aprendizagem.

No que diz respeito à consciência de palavra, de acordo com Adams (1990), embora as crianças sejam capazes de compreender a linguagem dos adultos e se expressarem por meio de palavras, enquanto unidade de fala, a palavra, não é óbvia para elas. De acordo com a autora:

[...] as crianças estão propensas a não conceber a linguagem falada como uma sequência de palavras individuais nem a tratar as palavras como unidades individuais de significado. O que elas escutam é o significado completo de um enunciado, e isso vem somente depois que os significados das palavras individuais foram combinados - automaticamente e sem a atenção (idem, p. 52).

Portanto, as crianças devem compreender que as palavras são unidades individuais da linguagem. Ademais, segundo a autora, a palavra “palavra” é inevitável no ensino que se volta ao desenvolvimento da consciência fonológica. Para tanto, as crianças precisam entender a ideia do que seja uma palavra. Muitas crianças apenas se dão conta das palavras enquanto unidades quando tem contato com as palavras impressas. Por meio de condições de ensino adequadas, as crianças pequenas podem fazer grandes progressos na segmentação de frases em palavras individuais, mesmo que apresentem dificuldades em considerar, por exemplo, preposições como palavras isoladas (ADAMS, 1990). Lemle (1990), como já abordamos, também evidencia a importância da capacidade de captar o conceito de palavra<sup>91</sup>.

Após conseguir segmentar frases em palavras, a criança deve desenvolver a capacidade de segmentar a palavra oral em unidades cada vez menores. Na fala, os fones não são pronunciados em unidades segmentadas, mas coarticulados, isto é, fundimos os fones em unidades silábicas (ADAMS et al., 2006). Por exemplo, na palavra “casa”, não pronunciamos [k] [a] [z] [a], mas sim [ka] - [za]. Além disso, consoantes e vogais são influenciadas pela coarticulação.

Nossa pronúncia da consoante inicial é influenciada pela vogal, e esta é influenciada pela consoante que vêm antes e depois dela. Dessa forma, falamos de vogais **nasalizadas** antes de consoantes nasais, como nas palavras ano, tempo e ninho. Como essas vogais são analisadas pelas consoantes seguintes na fala, a maioria das crianças tem dificuldades para representá-las como fonemas distintos na escrita e na leitura, tanto que, por exemplo, canto, pode ser lida ou soletrado como C-A-T-O. (idem, p. 22).

Conforme Adams et al. (2006), é importante que as crianças escutem as semelhanças, diferenças, quantidades e ordem dos sons na fala. Embora, o contraste de fonemas acarrete uma mudança de significado (‘fava’ e ‘vaca, por exemplo), esses sons “[...] estão aglutinados e integrados em uma corrente contínua de som, existindo como unidades separadas apenas na mente do falante” (BYRNE, 1995, p. 41).

O nível fonêmico possibilita às crianças entenderem que a escrita representa os sons da fala, compreensão crucial à aprendizagem da leitura e escrita. Na estrutura do programa de ADAMS et al. (2006), a aprendizagem se desenvolve em um grau de complexidade crescente, isto é, do mais simples ao mais complexo, por meio de ações lúdicas que buscam envolver as crianças nas tarefas propostas, criando nelas o interesse pela linguagem como objeto de

---

<sup>91</sup> No próximo item, voltaremos a tratar da segmentação da oração em palavras, evidenciando a importância dada pelos psicólogos soviéticos a essa capacidade.

atenção, de modo que aprendem brincando. O objetivo “[...] é fazer com que as crianças prestem atenção aos aspectos fonológicos da fala e ajudá-las a ouvir e perceber os fones nas palavras” (idem, p. 33).

Os autores ressaltam a importância de tarefas que envolvam análise e síntese<sup>92</sup>, ou seja, tarefas em que é preciso segmentar palavras em sílabas e fonemas (análise), assim como tarefas em que se realiza a aglutinação dessas unidades em palavras (síntese). Esses processos de análise e síntese são essenciais para decodificar palavras impressas na leitura e codificar palavras faladas na escrita. Vale pontuar que as operações de análise e síntese não se desenvolvem apenas por meio das tarefas de consciência fonológica, mas também por meio de outras ações e recursos que podem e devem fazer parte do planejamento pedagógico na educação infantil, tais como quebra-cabeças, jogos de encaixe (com e sem modelo), tangram, desenhos para compor e decompor, exercícios em que a criança precisa localizar a parte que falta de determinado objeto ou imagem etc.

Segundo Adams et al. (2006, p. 16, grifo nosso), a consciência fonológica “[...] abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua”, sendo composta pelos níveis de **consciência fonêmica**, **consciência silábica** e a **consciência intrassilábica**. Portanto, a consciência fonológica é a habilidade metalinguística de reflexão e manipulação das unidades sonoras nesses três diferentes níveis.

Cada um desses níveis da consciência fonológica apresenta menor ou maior grau de complexidade. Nessa direção, as palavras podem ser divididas em sílabas, entendidas como o “[...] som ou conjunto de sons de uma palavra pronunciados em uma única emissão sonora” (LAMPECHT et al. p. 266), por exemplo, a palavra “casa” pode ser dividida em duas sílabas: [ka]- [za]. A sílaba pode ser dividida em Ataque (ou onset) e **rima**. Onset é “o constituinte silábico que inicia a sílaba, e precede a rima. Ex.: na sílaba [mar], a nasal [m] está na posição

---

<sup>92</sup> Como explica Martins (2013a), baseando-se em Smirnov e Menshinskaia (1960) e Rubinstein (1967), a análise e síntese são duas das operações lógicas do raciocínio. Ao lado delas, está a comparação, generalização e abstração. Especificamente em relação à análise e síntese, Martins (2013a) afirma que tais processos estão vinculados entre si na busca das relações objetivas que sustentam a realidade pensada e são operações racionais centrais posto que integram as demais. Nas palavras da autora, “a análise compreende a desagregação mental do todo em suas partes, bem como do todo em suas propriedades ou qualidades isoladas – seja ela um objeto, fenômeno ou situação. Ao promover essa dissecação, a análise possibilita não apenas a identificação dos elementos constituintes e dos atributos, mas, sobretudo, a descoberta das conexões que os unem, tornando-as integrantes de uma totalidade específica ou também de várias outras. A análise determina, pois, a síntese de quem foi ponto de partida. Há entre essas funções antagônicas uma unidade dialética, dado que na atividade prática ou teórica torne-se muito tênue a identificação de até onde vai a análise e de onde parte a síntese. Análise e síntese, em uma dinâmica entre decomposição e reunificação sucessivas, colocam-se a serviço das elaborações mentais em um processo de alternância, no qual a natureza do fenômeno em foco e a clareza que se tenha, ou não, sobre ele condiciona a prevalência de uma ou de outra (idem, p.197-198)”.

de onset” (idem, p. 264). Ademais, a sílaba pode ser segmentada em unidades ainda menores: os fonemas, ou seja, a palavra “casa” pode ser segmentada em [k] [a] [z] [a].

Assim, é preciso entender como se dá a manipulação das unidades sonoras nesses três diferentes níveis: consciência no nível das sílabas, consciência intrassilábica e a mais complexa, a consciência no nível dos fonemas (consciência fonêmica). De acordo com Alves (2012, p. 32, grifo do autor):

Uma vez que se trata de capacidades de operar sobre unidades bastantes distintas, vê-se que os diferentes níveis de consciência fonológica se desenvolvem em um **continuum** de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas de palavras, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) e indo até a menor unidade de som capaz de mudar o significado, o fonema.

Assim, com esses diferentes níveis de complexidade, inicia-se na sensibilidade às rimas de palavras, passando à consciência silábica, consciência das unidades intrassilábicas e, no extremo mais complexo, a consciência fonêmica. Antes de adentrarmos nas especificidades de cada nível, vale dizer que é muito difícil determinar a idade em que a criança é capaz de manipular cada nível, assim como já explicamos ao trazer a periodização do desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento depende das condições de vida e educação.

Nessa direção, Adams (1990) explica que a consciência fonêmica, por exemplo, parece estar mais vinculada ao ensino do que à idade ou maturação. Para a autora, caso as crianças não tenham recebido o ensino adequado aos cinco anos e meio, nada sugere que elas receberão a exposição adequada com seis anos e meio. As tarefas de consciência fonêmica exigem ensino explícito e são essas que tem maior ligação com a aprendizagem da leitura e escrita. Portanto, a autora afirma que ao manter as crianças esperando que a consciência fonêmica se desenvolva, estamos impedindo-as de avançar naquilo que pode ser a melhor oportunidade para permitir que esse desenvolvimento aconteça.

Feitas essas considerações, a **consciência no nível das sílabas** é mais simples do que a consciência fonêmica, uma vez que a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala e, portanto, é mais fácil de ser percebida e discriminada auditivamente pelas crianças. Sendo assim, é menos complexa do que as unidades intrassilábicas e os fonemas. Nesse nível pode-se segmentar e contar o número de sílabas de uma palavra, inverter a ordem das sílabas, adicionar ou excluir unidades silábicas em uma palavra ou fornecer palavras a partir de uma sílaba dada (ALVES, 2012).



Adams (1990) também afirma que, diferentemente das palavras, as sílabas podem ser diferenciadas fisicamente na fala. Sendo assim, a consciência silábica pode ser desenvolvida com relativa facilidade. Entretanto, diferente das palavras, as sílabas são unidades mais complexas, visto que estão ainda mais distantes do significado do que as palavras. Ou seja, a sílaba, em si mesma, não possui significado. O que significa para a criança a sílaba “fa”? Assim, cada vez mais a face fonética torna-se objeto da atenção. Adams (idem) afirma ainda que a capacidade de manipular as sílabas de palavras da linguagem oral está relacionada ao progresso de leitura em leitores iniciantes.

A **consciência no nível intrassilábico**, de acordo com Alves (2012), diz respeito às unidades menores que uma sílaba e maiores que um fonema, sendo assim, antecede à consciência fonêmica. Nesse nível, a consciência fonológica pode ser dividida entre **consciência da rima** e **consciência das aliterações**. Segundo Freitas (2003), a consciência silábica e intrassilábica permitem que as rimas e aliterações sejam reconhecidas.

No que diz respeito à rima, há a consciência intrassilábica de ataque (onset) e rima<sup>93</sup>. Referindo-se ao exemplo já citado, na sílaba [mar], a nasal [m] está na posição de ataque e, por sua vez, a rima diz respeito aos segmentos que não fazem parte do ataque. Portanto, a “sílabas divide-se em Ataque e Rima; a Rima consiste em um Núcleo e uma Coda”. (FREITAS, 2004a, p. 20). O núcleo silábico abarca a posição silábica ocupada pela vogal da sílaba – o elemento mais soante de uma sílaba, que em português sempre é uma vogal, o único constituinte silábico obrigatório - (LAMPRECHT, 2012, p. 264) e os segmentos consonantais que seguem a vogal dentro da sílaba, ou seja, aparecem na sequência do núcleo e ocupam a posição de coda da sílaba. Coda refere-se ao “[...] som ou sons que, junto com o núcleo, constituem a rima da sílaba” (LAMPRECHT, 2012, p. 260). Em síntese, a sílaba divide-se em ataque (onset) e rima. A ataque é formado por uma consoante ou consoantes iniciais e a rima, por sua vez, abarca um núcleo, constituído por uma vogal, obrigatoriamente, e uma coda.

Sobre a consciência no nível da rima, Alves (2012) ressalta a diferença entre ‘rima silábica’ e ‘rima da palavra’. A rima da sílaba, inclui a vogal e os segmentos que a seguem na palavra, dentro de uma sílaba, por exemplo, pé e chulé. (Exemplo da música “O sapo não lava o pé”). Na ‘rima da palavra’, por sua vez, a rima ultrapassa o limite da sílaba final, englobando mais de uma sílaba, ou seja, equipara palavras que apresentam sons iguais desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema da palavra, como por exemplo, **boiada**, **pintada**,

---

<sup>93</sup> Segundo Freitas (2004a), essas denominações são utilizadas na Teoria Métrica (Selkirk, 1982) para identificar os constituintes silábicos.

limonada, goiabada - rimas retiradas do livro infantil de Ferraz (2013) ou ainda nas palavras menina, pequenina e bailarina do poema “A bailarina” de Cecília Meireles.

Mukhina (1996) afirma que na idade pré-escolar as crianças possuem uma sensibilidade aos fenômenos linguísticos. Além de interessar-se pelo sentido e significado das palavras, a criança, nesse período, também demonstra “[...] interesse pela forma fônica da palavra, independente de seu significado” (idem, p. 234), criando palavras e rimas. A autora cita um menino de cinco anos que rima as palavras maleta com paleta, sem interesse pelo significado dessas palavras, mas pela rima existente nelas. Mukhina afirma que o pré-escolar aprofunda a consciência da linguagem a depender do ensino direcionado para tanto.

Adams et al (2006), na estrutura do programa de desenvolvimento da consciência linguística e fonológica, segue essa progressão gradual, pois indica jogos com rimas antes de adentrar na consciência silábica. O objetivo desses jogos com rimas é dirigir a atenção das crianças à estrutura sonora das palavras, promovendo a consciência de que a palavra não tem apenas significado, mas também uma forma. Segundo Alves (2012) a produção de rimas no nível de sílabas e palavras devem ser desenvolvidas, porque ambas contribuem para o perfil analítico sobre a linguagem, o que por sua vez, contribui ao desenvolvimento da consciência fonológica em diferentes níveis de complexidade e, conseqüentemente, para o processo de alfabetização.

De acordo com Alves (2012), a sensibilidade às **rimas de palavras** antecede a consciência do **nível intrassilábico**. Assim sendo, pondera que a sensibilidade às rimas de palavras pode ser considerada um nível específico da consciência fonológica anterior à própria consciência da sílaba à medida que envolve unidades maiores que a unidade silábica. Essa consideração é importante para pensar no planejamento pedagógico. Diante disso, consideramos que, antes de se relacionar com a consciência silábica, a criança pode ter contato com histórias, poemas e parlendas que tragam rimas de palavras, tendo em vista à sensibilização aos sons que constituem as palavras.

Freitas (2003), ao abordar a relação das crianças falantes do português brasileiro com rimas e aliterações, mostra a importância da rima, mas ressalta que as crianças possuem mais facilidade com aliterações. A **consciência das aliterações** refere-se às palavras que possuem o mesmo ataque (onset), como por exemplo, **três** e **tristes**. (Exemplo do trava-língua “Três pratos de trigo para três tigres tristes”), ou seja, as palavras que tem o mesmo Ataque apresentam aliterações (**preto –prato**). Assim, enquanto a consciência de rima refere-se ao reconhecimento de palavras que terminam com o mesmo grupo de sons, como por exemplo, a

consciência de aliteração significa reconhecer as palavras que iniciam com o mesmo som ou grupo de sons (FREITAS, 2003). Portanto, na aliteração, a atenção se volta aos sons iniciais e diz respeito à capacidade de identificar palavras que tenham, na posição inicial, a mesma sílaba, fonema ou fonemas iniciais.

Além desse significado de aliteração dado pela área da linguística e fonologia, Soares (2016) destaca um outro significado de aliteração na área da literatura, que diz respeito à “[...] figura de linguagem pelo recurso à repetição de sons de palavras, particularmente de fonemas, no início, meio ou fim de vocábulos sucessivos, com o propósito de provocar efeitos sensoriais no ouvinte” (idem, p. 179). Podemos pensar nos seguintes exemplos: Na frase “Você sabia que o sabiá sabia assobiar?”, repete-se o fonema /s/; no trava-língua “O **tempo** perguntou pro **tempo** quanto **tempo** o **tempo** **tem**. O **tempo** respondeu pro **tempo** que o **tempo** **tem** tanto **tempo** quanto **tempo** o **tempo** **tem**” repete-se a sílaba “tem” e o fonema /t/.

Após o desenvolvimento da consciência no nível intrassilábico, é possível o desenvolvimento da consciência no nível dos fonemas, ou seja, a **consciência fonêmica**, o nível mais complexo da consciência fonológica. Nesse nível, a criança deve ser capaz de realizar as seguintes ações:

[...] **segmentar** uma palavra nos diversos sons que a compõem; **juntar** sons separados, isolados, de modo a formar uma palavra; **identificar** e **enumerar** palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; e **excluir** sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades (ALVES, 2012, p. 39, grifo nosso).

As tarefas de manipulação no nível dos fonemas, de acordo com Seabra e Capovilla (2011), incluem as habilidades de identificar, isolar, contar, adicionar, subtrair e combinar os segmentos fonêmicos, sendo que isolar e subtrair são as habilidades mais preditoras do desenvolvimento da leitura e escrita tanto em crianças pré-escolares quanto crianças na idade escolar.

Isolar as palavras num contínuo de fala não é tarefa simples às crianças na idade pré-escolar, nem tampouco identificar e manipular as unidades fonológica no interior de uma palavra. Desse modo, é preciso, desde a criança pequena, refinar as habilidades auditivas até que se alcance a manipulação consciente e explícita das menores unidades linguísticas da palavra (silábica, intrassilábica e fonêmica). À medida que o professor conhece os diferentes níveis de consciência fonológica e o grau de complexidade de cada um deles, é capaz de organizar ações que demandem diferentes níveis de análise e síntese da palavra, exigindo

capacidades cada vez mais complexas, até que a criança seja capaz de realizar a análise no nível fonêmico.

Em relação à consciência fonêmica, há também a consciência fonoarticulatória. Foge aos limites deste trabalho abordar essa relação de forma aprofundada. Porém, faremos, aqui, alguns breves apontamentos, dado que tal pressuposto pode fundamentar teoricamente a prática pedagógica. De acordo com Santos (2012), os gestos motores orais (fonoarticulatórios) são relevantes para a percepção e produção da fala, complementando-a. Inclusive, a informação visual pode modificar aquilo que o sujeito escuta. O ouvinte, ao entrar em contato com uma mensagem oral, extrai as informações linguísticas não apenas pela percepção do sinal acústico, mas também pelos sinais visuais, observando o outro, sua face e os gestos articulatórios.

Segundo Santos (2012), cada fonema para se concretizar em fone, demanda uma nova representação e um novo movimento dos articuladores. A autora ressalta a relação entre visão, audição e propriocepção. Sobre o canal auditivo e o canal visual, exemplifica:

Pelo canal auditivo, a orelha é capaz de diferenciar, por exemplo, um [p] de um [f], uma vez que o primeiro som é semelhante a uma explosão e o segundo, a uma fricção. Nesse caso, basta escutar para perceber as diferenças. Já pelo canal visual, é possível perceber quando o ponto de encontro dos articuladores é diferente ou não. Por exemplo, na articulação do primeiro som das palavras ‘sapo’ e ‘chapéu’, o [s] é articulado com a boca em forma de sorriso; e o [ʃ] é produzido com os lábios protruídos (em forma de bico). Portanto, basta ver para identificar que são diferentes foneticamente. (idem, p. 60).

Entre o canal visual e proprioceptivo, a autora afirma que:

[...] pelo canal proprioceptivo, percebe-se a diferença dos sons principalmente pelo tato. Por exemplo, ao olhar a boca de alguém produzindo o primeiro som das palavras ‘vaca’ e ‘faca’, não é possível identificar visualmente a diferença. No entanto, ao colocar a mão na região anterior do pescoço e falar isoladamente o primeiro som daquelas palavras, sente-se que a região anterior do pescoço vibra pela movimentação e posicionamento das pregas vocais durante a articulação do [v], o que não acontece durante a articulação do [f]. (idem, ibidem).

É nesse sentido que, além da consciência fonológica, é importante o desenvolvimento da consciência fonoarticulatória (CFA) que se refere “[...] à habilidade de distinguir os diferentes pontos de articulação dos segmentos sonoros, isto é, perceber que os sons são modificados de acordo com a posição dos seus articuladores”. (idem, p. 61-62). Desse modo, a criança torna-se capaz de refletir sobre os gestos motores orais e os sons, o que por sua vez,

contribui tanto para produção e percepção dos sons quanto para a aprendizagem da leitura e escrita.

Assim como na consciência fonológica, na consciência fonoarticulatória também há um nível implícito de desenvolvimento à medida que a pessoa, durante a fala, não pensa sobre os movimentos que realiza com a boca e a língua para produzir determinados sons, mas concentra-se no significado das palavras, ou seja, a ação motora oral acontece de forma automática. Desse modo, o nível explícito diz respeito à análise consciente dos gestos motores. A autora cita a importância dessa habilidade em casos de desvios, mas também na aprendizagem da escrita alfabética. O estudo que envolve o conhecimento de como cada som é produzido e articulado faz parte da fonética articulatória. A percepção da fala e representação do gesto articulatório dos fones pode contribuir no reconhecimento do fonema<sup>94</sup>. (SANTOS, 2012).

Com efeito, a consciência fonoarticulatória é parte da consciência fonêmica. Trata-se de “[...] uma habilidade predominantemente oral e auditiva em que a unidade de estudo é o fonema” (idem, p. 61). Adams et al. (2006), ao abordarem o desenvolvimento da consciência fonêmica na idade pré-escolar, apontam a dificuldade da criança em distinguir os fonemas, posto que, além de não terem significado e, portanto, não são objetos de atenção da criança na fala cotidiana, não são facilmente diferenciados na fala, pois não são a unidade natural de segmentação da fala, como as sílabas. Ademais, são variáveis acusticamente e cada fonema soa de maneira mais ou menos diferente a depender da pessoa que fala. Nesse sentido, segundo os autores:

[...] os fonemas são melhor distinguidos pela forma como os fones são articulados do que pela forma como soam. Por essa razão, deve-se estimular as crianças a sentir a forma como sua boca e a posição de sua língua mudam em cada som. Convide as crianças a olhar umas para as outras enquanto produzem um determinado fone, ou dê a elas espelinhos para observar o movimento das próprias bocas. Quanto mais abordagens forem utilizadas, mais probabilidades haverá de que cada criança encontre sua forma de entender a natureza dos fonemas. (ADAMS et al., 2006, p. 103).

Nessa direção, de acordo com Santos (2012), em relação às consoantes, na fonética articulatória, os sons podem ser diferenciados quanto aos pontos de articulação e modos de articulação, bem como pela posição e movimento das pregas vocais. O **ponto de articulação** diz respeito à “[...] localização, no trato oral, em que o articulador ativo encontra o articulador

---

<sup>94</sup> Um exemplo de trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da consciência fonoarticulatória é o “Método das Boquinhas” defendido por Jardini (2012) ou ainda a metodologia “Multigestos”, que se apoia em pista multissensoriais, elaborada pelas fonoaudiólogas Cinthia Azevedo e Letícia Silva.

passivo, na produção dos sons” (LAMPRECHT et al., 2012, p. 264). Por sua vez, o modo de articulação refere-se à “[...] classificação dos segmentos consonantais em função de como os articuladores se posicionam e de como se dá a soltura de ar no momento da produção do som” (idem, p. 263). Assim, segundo Santos (2012, p. 59):

No Alfabeto Fonético Internacional (IPA), quanto aos **pontos de articulação** as consoantes do português são classificadas em bilabiais (sons como [b, p, m]), labiodentais (sons como [f, v]), alveolares (sons como [t, d, n, r, s, z, l]), palato-alveolares (sons como [ʃ, ʒ, tʃ, dʒ]), palatais (sons como [ɲ]) e velares (sons como [k, g, x]). Quanto ao **modo de articulação**, classificam-se em plosivas ([p, b, t, d, k, g]), fricativas ([f, v, s, z, ʃ, ʒ, x]), nasais ([m, n, ñ]), líquidas laterais ([l, ʎ]) e não laterais ou vibrantes ([r]) e africadas ([tʃ, dʒ]).

Posto isso, em relação ao ponto de articulação, a criança pode sentir o ponto na boca em que há obstáculo para a passagem de ar, por exemplo, sendo /b/, /p/, /m/, classificados como bilabiais, na produção desses sons são utilizados ambos os lábios; em /f/ e /v/, utiliza-se o lábio inferior e os dentes incisivos superiores (labiodentais); em /t/ e /d/ /n/, /r/, /s/, /z/, /l/ utiliza-se a ponta da língua e os alvéolos (alveolares); nos fonemas / ʃ/ ,/ʒ/, / tʃ/, /dʒ/, há o contato entre a parte anterior da língua e o palato duro (palato-alveolar); em [ɲ], há o contato entre a frente da língua e o palato duro (palatais); em /k/, /g/, /x/, a parte posterior da língua entra em contato com o véu palatino ou palato mole (velares). (LAMPRECHT et al, 2012).

Em relação ao modo de articulação, ou seja, a soltura do ar durante a produção do som, a criança pode sentir que nos fonemas /p/, / b/, / t/, /d/, /k/, / g/ (plosivas), o som é produzido bloqueando-se o fluxo de ar; nas fricativas (/f/, /v/ , /s/ , /z/, /ʃ/, /ʒ/, / x/) há uma soltura contínua de ar pela cavidade oral que gera uma fricção audível; em /m/, /n/, /ñ/ (as nasais), a passagem de ar se dá pelo nariz; em /l/ e /ʎ/ (líquidas laterais), a corrente de ar é obstruída na linha central do aparato vocal e o ar é expelido por ambos os lados dessa obstrução, isto é, saída lateral; em /r/ e /x/, há a vibração de algum dos elementos do aparelho fonador (vibrante); ou em /tʃ/ e /dʒ/ (africadas), inicia-se como as plosivas com a obstrução completa da passagem da corrente de ar e termina com uma fricção causada pela corrente central de ar. (LAMPRECHT et al. 2012).

Os sons podem ser classificados ainda em relação à sonorização, ou seja, em relação ao uso ou não das pregas vocais, podendo ser sonoros, nos quais o traço distintivo é a vibração das pregas vocais (por exemplo, /b/, /d/, /g/, /v/ /ʒ/) ou surdos, em que o som é produzido sem a vibração das pregas vocais (por exemplo, /p/, /t/, /k/ e /f/). (LAMPRECHT et al., 2012).

Obviamente, esses conceitos supracitados não serão transmitidos aos alunos, mas o professor deve estimular que as crianças sintam com a boca a posição da língua e os movimentos que realizam (SANTOS, 2012), observando-se com espelhos ao pronunciar os fones, posicionando a mão no pescoço para sentir se há ou não vibração (sons surdos ou sonoros), sentindo a posição dos lábios, da língua, dos dentes etc. Luria (1981), como abordamos no segundo capítulo, evidencia, dentre as características do fonema, a descoberta das pistas articulatórias que permitem que o fonema seja pronunciado e converta-o na unidade da fala expressiva: o articulema. Entendemos que os articulemas (as posições dos lábios e da língua necessárias para articulação e pronúncia dos sons) são importantes nesse momento da aprendizagem. É nesse sentido que o desenvolvimento da consciência fonoarticulatória pode contribuir na consciência e discriminação dos fonemas. Percebe-se, pois, que o desenvolvimento da **discriminação auditiva** aparece novamente como uma exigência no processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que o matemático e neurocientista francês Stanislas Dehaene em seu livro intitulado “Os neurônios da leitura” apresenta-nos as transformações que a leitura opera no cérebro da criança. Ao trazer as áreas do cérebro envolvidas no ato da leitura, Dehaene (2012) questiona as metodologias hegemônicas no campo da alfabetização. Sobre a ensino da leitura, o neurocientista afirma que “a etapa decisiva da leitura é a de decodificação dos grafemas e em fonemas, é a passagem de uma unidade visual a uma unidade auditiva. É, pois, sobre essa operação que se devem focalizar todos os esforços” (idem, p.245). Ao citar a educação das crianças pequenas, Dehaene aponta que, no plano fonológico, “[...] desde bem pequena jogos simples preparam a criança para a leitura [...] fazendo-a manipular os sons da fala (rimas, sílabas, a realização dos fonemas)” (idem, p. 246), o que por sua vez, reforça a importância do trabalho com a consciência fonológica.

Seabra e Capovilla (2011) afirmam que, na língua portuguesa, o domínio da leitura e escrita está mais relacionado à sensibilidade aos segmentos silábicos e fonêmicos do que à rima e aliteração. Os autores constatam que a habilidade de rima é mais importante no inglês do que português, por exemplo. Mas isso não significa, como afirma Cardoso-Martins (1995), que a sensibilidade à rima não tenha um papel importante para o processo de aquisição da escrita.

Seabra e Capovilla (idem) desenvolveram procedimentos para desenvolver a consciência fonológica que caminham desde as habilidades mais fáceis até as mais complexas, seguindo a seguinte sequência: rimas, aliterações, consciência de palavras,

consciência de sílabas, (síntese silábica; adição e subtração de sílabas; transposição silábica) e, por fim, a consciência fonêmica (identidade fonêmica, análise fonêmica; síntese de fonemas; troca de fonemas; análise e contagem de fonemas; adição e subtração de fonemas; contagem e manipulação de fonemas; inversão de fonemas).

Outros autores defendem uma outra sequência na aprendizagem. Vale retomar que Alves (2012) explica que o continuum de complexidade se inicia desde uma sensibilidade às rimas de palavras, passando à consciência silábica e unidade unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) até a consciência fonêmica. Assim, a rima e a aliteração são parte da consciência intrassilábica, sendo por isso mais complexos do que a consciência silábica, ao mesmo tempo, a rima de palavras (que ultrapassa o limite da sílaba) pode anteceder à consciência silábica. De acordo com Freitas (2004a), embora alguns autores demonstrem que crianças brasileiras tenham mais facilidade com aliterações do que rimas, são poucos os estudos sobre essa questão, o que indica a necessidade de mais pesquisas. Contudo, é consensual entre os autores estudados que o nível fonêmico é o mais complexo da consciência fonológica.

Sendo a consciência fonêmica a capacidade mais elaborada, faz-se necessário o ensino direto e intencional dessa capacidade metalinguística. Ao mesmo tempo, as habilidades menos complexas são importantes para que a criança seja capaz de alcançar as mais complexas. González (2017) defende que o desenvolvimento dos níveis da consciência fonológica é importante à análise sonora da palavra, que analisaremos no próximo item.

### **3.6 Análise sonora da palavra**

Incorporando as ideias expostas nos itens anteriores, adentramos nas contribuições de pesquisadores clássicos e contemporâneos que, fundamentados na psicologia histórico-cultural, abordam a importância da análise sonora da palavra como essencial ao desenvolvimento da leitura e escrita na idade pré-escolar.

Petrovski (1985) afirma que uma das tarefas mais importantes do ensino da língua materna consiste na “[...] criação na criança de uma atitude consciente e voluntária em relação ao seu próprio idioma e aos elementos linguísticos que o compõem” (idem, p. 203). Esse aspecto, segundo o autor, é essencial para aprender a ler e escrever. Entendemos que essa relação mais voluntária e consciente com a linguagem oral deve ser realizada por meio dos diferentes níveis já apresentados da consciência fonológica até que a criança seja capaz de



alcançar o nível mais complexo: a consciência fonêmica realizada pela **análise sonora da palavra**.

De acordo com Elkonin (1999a), desde muito cedo, no final do primeiro e início do segundo ano de vida, a criança possui percepção fonêmica, ou seja, percebe palavras diferentes apenas por um fonema, por exemplo, pode diferenciar “mama” de “papa”, sabendo que a primeira palavra se refere à “mamãe” e a segunda ao “papai”. Contudo, conforme explica o autor, isso não significa que a criança tenha conquistado a capacidade de separar o significado fonético, material da palavra, de seu significado ou que a criança pequena tenha aprendido que a mudança de fonemas diferencia as palavras. Ademais, uma criança que não aprendeu a ler, ao ser questionada sobre a diferença entre palavras com os sons parecidos, voltará sua atenção ao significado. Por exemplo, quando questionada sobre a diferença entre “pão” e “mão”, não responderá sobre os sons iniciais, mas sobre o significado dessas palavras. Essas ideias também foram apresentadas no item anterior<sup>95</sup>.

Nessa direção, ao contrário da percepção fonêmica, a análise fonêmica, de acordo com Elkonin (1999a), significa separar a forma do significado, diferenciando na palavra as unidades indivisíveis e sua sequência nela, comparando as formas fonêmicas de palavras, discernindo semelhanças e diferenças, assim como correlacionando as diferenças em seus significados com as diferentes composições fonêmicas. Desse modo, apenas a partir da análise fonêmica é possível adquirir conhecimento acerca da composição fonêmica da linguagem, seu sistema de fonemas e contrastes básicos.

Nessa direção, o autor afirma que o fonema pode ser inicialmente diferenciado em função da palavra inteira. Posto isso, a primeira definição de análise fonêmica é o estabelecimento da sequência de fonemas em uma palavra. Na expressão normal com a finalidade de comunicação, os fonemas não são diferenciados pela criança, dado que exige a **mudança na pronúncia**, como abordaremos no decorrer do capítulo.

Com efeito, para a elaboração deste item, baseamo-nos, fundamentalmente, nas ideias do psicólogo soviético Elkonin (ELKONIN, 1963; ELKONIN, 1974; EL'KONIN, 1999a). Ademais, recorreremos a outros autores contemporâneos, que inspirados nas ideias de Elkonin, trazem à baila essa temática. Em especial, traremos as ideias de pesquisadoras cubanas que

---

<sup>95</sup> Seabra e Capovilla (2011)<sup>95</sup> também afirmam que a percepção ou discriminação fonêmica, entendida como a capacidade de diferenciar dois estímulos por apenas um traço fonêmico, é uma habilidade linguística não consciente e não intencional, diferente das habilidades metalinguísticas, que como já afirmamos, são conscientes e intencionais. Os autores afirmam que uma criança ou adulto não alfabetizados podem diferenciar palavras como pato e rato, mesmo que sejam incapazes de manipular os fonemas dessas palavras.

evidenciam a importância da análise sonora da palavra na idade pré-escolar (HURTADO<sup>96</sup> e ANGELTTI, 1995) e também estudiosos mexicanos que abordam a análise fonética e adaptaram o método elaborado por Elkonin para o idioma espanhol, apresentando um método para a formação leitora que se dirige a aprendizagem da leitura de acordo com as proposições de Vigotski e seus seguidores (SOLOVIEVA e ROJAS, 2008a; SOLOVIEVA e ROJAS, 2008b).

Segundo Elkonin (1974, p. 153), a ação realizada pela criança pré-escolar de manipular uma palavra como um complexo sonoro é um meio poderoso para dominar o som, a forma material das palavras, visto que a estrutura sonora é abstraída do significado lexical e aparece diante da criança em termos do seu aspecto material. Assim, refina-se a orientação da criança a esse aspecto da linguagem.

A partir do item anterior, constatou-se que há diferentes níveis de complexidade na consciência fonológica. Como mostramos, as crianças devem, em um primeiro momento, compreender que as palavras são unidades individuais da linguagem e ter a ideia do que seja uma palavra, desenvolvendo a capacidade de isolar palavras em uma frase (ADAMS, 1990; ADAMS et al., 2006). Assim, a criança pode perceber a organização das palavras em frases (sintaxe) em uma sequência com coerência.

Em estreita relação com essas ideias, Elkonin (1974) cita os estudos de Karpova<sup>97</sup> sobre a composição verbal da linguagem. A referida pesquisadora abordou duas questões: os tipos de dificuldade que surgem para a criança na idade pré-escolar diante de isolar as palavras em uma frase e quais são os elementos do isolamento em diferentes estágios do desenvolvimento e, em segundo lugar, como as ações de isolamento são formadas e quais condições podem facilitar esse processo.

Em uma primeira série de investigações, Karpova verificou que contar substantivos não conectados não representa dificuldades à criança pré-escolar. Porém, quando além dos substantivos, incluem-se adjetivos ou verbos, a situação se modifica, criando dificuldades

---

<sup>96</sup> Vale mencionar que, segundo Umbelino (2014), Josefina López Hurtado é uma das pesquisadoras que contribuíram para a construção dos fundamentos teóricos-metodológicos da educação cubana da melhor qualidade. Segundo Umbelino (idem, p.70), “Josefina López Hurtado foi a primeira doutora em Ciências Psicológicas, formada nos marcos da Teoria Histórico-cultural, foi colaboradora de P. I. Galperín, L. I. Bozhovich, A. A. Zaporozhets, D. B.Elkonin e L. A. Venguer, V. V. Davidov, A. K. Markova, N. F. Talizina entre outros. Fundamenta seus trabalhos científicos e docentes nos postulados dessa teoria, e divulga, há mais de 40 anos, as ideias de Vigotski e seus colaboradores, em Cuba e em outros países. ”

<sup>97</sup> Esses estudos de Karpova, conforme as referências de Elkonin (1974), encontram-se em: KARPOVA, S.N. Osoznaniye slovesnogo sostava rechi rebyonkom doshkolnogo vozrasta. (Realization of the verbal composition of speech by a preschool child.). Voprosy psikhologii. (Questions of Psychology.) 1955, No.4.

para as crianças pré-escolares mais jovens e medianas. Essas crianças preferem substantivos, posto que as palavras correspondem às unidades objetivas.

Na segunda série de experimentos, as crianças tiveram que contar uma frase com diferentes categorias de palavras (um todo conceitual), o que resultou em grande dificuldade na realização da tarefa. As crianças encontravam-se em três estágios de sucesso: no primeiro, incluem-se as crianças que não segmentavam a sentença em partes, estabelecendo uma relação direta com o conteúdo da sentença, geralmente os pré-escolares mais novos; no segundo, crianças que, inicialmente, trataram a sentença como indivisível, porém, em resposta aos questionamentos do experimentador, isolaram componentes objetivos e mudaram para uma análise formal da estrutura da sentença, embora o aspecto semântico ainda governasse; no terceiro, as crianças conseguiram isolar quase todas as palavras da sentença, exceto preposições e conjunções.

Em uma terceira série de estudos, a pesquisadora formou nas crianças a ação mental para isolar as palavras. Conforme explica Elkonin (1974, p. 156), para tanto:

[...] utilizou uma placa retangular como suporte externo no processo de separação. Cada palavra em uma sentença foi tampada com uma placa e a criança, enquanto removia as placas, recontava e notava as palavras. Estudos nessa linha mostram uma melhora considerável no cumprimento da tarefa.

Percebe-se, pois, que a pesquisadora introduziu ações com suportes externos, que marcavam cada palavra. Verificou-se que todas as crianças mostraram melhoras significativas com os suportes externos. Em especial, os pré-escolares medianos e mais velhos, avançaram a um estágio superior. Contudo, nos pré-escolares mais novos, quando o suporte externo era retirado, voltavam ao estágio inicial.

Elkonin (1974) afirma que os estudos de Karpova evidenciam que a capacidade de isolar palavras é formada na criança lentamente ao longo da idade pré-escolar. No entanto, formas especiais de ensino ajudam consideravelmente no avanço desta capacidade. Nesse sentido, o trabalho pedagógico na educação infantil deve pensar nas melhores formas para alcançar esse objetivo.

Mukhina (1996), ao analisar o domínio da composição léxica da linguagem na idade pré-escolar, afirma que na comunicação, a criança não se apoia em tal composição, mas sim na situação prática e imediata que permite compreender a palavra. Todavia, precisará conhecer a composição léxica para escrever corretamente. Segundo a autora, sem ações de ensino especiais, “[...] a criança vê na oração um todo semântico, um conjunto léxico que define toda uma situação, uma ação ou acontecimento em sua integridade” (idem, p. 236).

Para exemplificar essa questão, Mukhina, assim como Elkonin (1974), refere-se aos estudos de Karpova, e cita os seguintes exemplos:

Experimentador (pronuncia a oração): “Mamãe trouxe morangos”. Que palavras eu disse?

Natasha (5.0.8.): Mamãe trouxe morangos

Experimentador: Qual é a primeira palavra?

Natasha: Mamãe trouxe morangos.

Experimentador: Você está repetindo. E eu perguntei: qual é a primeira palavra?

Natasha: Mamãe trouxe morangos.

Experimentador (pronuncia a frase): “Hoje o tempo está ruim”. Qual é a primeira palavra?

Liusia (4.10.0.): Hoje o tempo está ruim.

Experimentador: Tem mais palavras?

Liusia: Sim

Experimentador: Quais?

Liusia: Uma menina e um menino se esconderam na chuva. (No desenho mostrado aparecem uma menina e um menino que se protegem da chuva numa cabana.)

Experimentador: (pronuncia a frase): “Volodia escova os dentes”. Qual é a primeira palavra?

Liusia: Volodia escova os dentes

Experimentador: É uma palavra inteira?

Liusia: Não

Experimentador: Que outras palavras tem?

Liusia: Pasta e escova (investigado por N.S. Karpova). (MUKHINA, 1996, p. 236-237).

Segundo Mukhina (idem), as crianças segmentam a oração em grupos semânticos a depender da entonação e aquelas que sabem ler minimamente conseguem destacar algumas palavras. Assim, quando a criança começa a ler, ela também começa a compreender a composição léxica da linguagem. Contudo, quando esse domínio acontece de forma espontânea, esse processo se dá mais lentamente. Faz-se necessário, pois, um ensino especial para que as crianças sejam capazes de “[...] destacar de forma precisa as palavras na oração” (idem, p. 238). Em consonância com essa capacidade citada por Elkonin (1974) e Mukhina (1996), está a captação do conceito de palavra, referida por Lemle (1990) ou a consciência das palavras e frases (ADAMS et al., 2006), que já nos referimos em momentos anteriores.

Solovieva e Rojas (2008a, p. 43, grifo nosso) consideram que “[...] no processo de leitura, **a unidade principal é a palavra e não a letra**”. Segundo Umbelino (2014)<sup>98</sup>, López

<sup>98</sup> Umbelino (2014) realizou um estudo bibliográfico e documental da educação pré-escolar cubana nas duas formas de organização existentes, ambas fundamentadas na teoria histórico-cultural - institucional, nos Círculos Infantis; e não institucional, pelo Programa Educa a tu hijo. Segundo a autora, em cuba a educação pré-escolar

Hurtado e Sivério Gomez afirmam que é importante que as crianças tenham o **conceito de palavra**.

López Hurtado e Sivério Gomez nos esclarecem que, como as crianças não sabem o **conceito de palavra**, então antes de iniciar o processo de análise fônica, a professora explica, através de jogos, que falamos através dela. Por exemplo: que uma “bola”, “cachorrinho”, e os nomes, são palavras. As palavras servem para dizer “o que é”, outra serve para dizer “que cor é”, outra para dizer “o que se faz”, e assim por diante. Desse modo, as crianças se apropriam do conceito de palavra e se tornam conscientes de que a palavra faz o seu cotidiano, que ela faz uso da palavra para se comunicar, que seu nome é uma palavra. (UMBELINO, 2014, p. 241, grifo da autora)<sup>99</sup>.

Apropriando-se do conceito de palavra, pode-se partir para conteúdos mais complexos. Segundo Elkonin (1974), próximo ao final da idade pré-escolar, a criança ouve e pronuncia corretamente os fonemas da língua, porém isso não é suficiente para a aprendizagem da leitura e escrita. Faz-se necessária uma concepção clara sobre a composição fonética da linguagem. Segundo o autor:

A habilidade de ouvir cada som separado em uma palavra, separá-lo claramente do próximo, e saber de que som a palavra é composta, ou seja, a capacidade de analisar a composição sonora da palavra, é um pré-requisito muito importante para o treinamento correto em alfabetização. (idem, p. 169).

Elkonin (1963) parte do princípio de que a leitura é a “reconstituição das formas sonoras de uma palavra com base em sua representação gráfica” (idem, p. 165). Segundo o autor, aprender a ler exige produzir ações com o material sonoro da linguagem. A pessoa que é capaz de ler recria corretamente as formas sonoras, independente do grau de compreensão das palavras. Desse modo, a compreensão da leitura resulta da recriação correta das formas sonoras das palavras. Para Elkonin (idem), a compreensão é essencial, mas nas etapas iniciais da aprendizagem, é um meio de controle da correção da ação realizada. Solovieva e Rojas

---

não é obrigatória e pode ser oferecida tanto pela via institucional quando organização jurídicas mantidas pelo Estado e oferecidas de forma gratuita a população. Não entraremos, aqui, em uma análise detalhada sobre a forma de organização da educação pré-escolar em Cuba, porém ao longo do item, pontuaremos algumas questões. Como explica Umbelino (2014), nos Círculos Infantis, o terceiro ciclo da Educação Pré-escolar cubana (quarto e quinto ano de vida, 3 e 4 anos) e no quarto ciclo (sexto ano de vida, 5 anos de idade), a brincadeira de papéis ganha destaque, sendo que no segundo, a criança já é capaz de criar situações imaginárias mais complexas. O quarto ciclo é o último ano da educação pré-escolar e pode ser oferecida tanto nos Círculos Infantis quanto nas escolas, bem como a criança pode continuar a ser atendida através do *Programa Educa a tu hijo*. No sexto ano de vida, por ser o ano anterior ao ingresso na educação primária, as atividades voltam-se a promoção da formação das bases para a atividade de estudo.

<sup>99</sup> Essa afirmação é do arquivo pessoal de Umbelino (2014) advém da sessão de estudos realizados pela pesquisadora em Cuba durante seu período de estágio.

(2008b), afirmam que ao final da introdução da leitura, o aluno deve ser capaz de ler qualquer palavra, mesmo que não conheça os significados léxicos.

As pesquisadoras cubanas Hurtado e Angeletti (1995), partindo das ideias de Elkonin, afirmam que a compreensão daquilo que é lido é necessário e importante, mas nas etapas iniciais do domínio da ação de ler, a compreensão não aparece em primeiro plano. Segundo as autoras, a diferença essencial do processo de ler e sua função de compreensão está relacionado experimentalmente com as relações entre ações e operações. Nesse sentido, quando as ações se automatizam, transformando-se em operações, o sujeito pode compreender aquilo que lê. Como reconhecem as autoras, nenhuma operação se forma sem passar pelo processo de formação como ação consciente<sup>100</sup>.

Na leitura em sua forma mais elaborada (automatizada, silenciosa e rápida), destaca-se a compreensão e não mais a reprodução sonora da palavra, como explicaremos adiante. Portanto, a compreensão se colocará em primeiro plano à medida que o sujeito internaliza as relações entre grafemas e fonemas, sendo que quando o leitor, por exemplo, depara-se com palavras difíceis e desconhecidas, volta para a forma inicial da leitura (HURTADO e ANGELETTI, 1995).

Hurtado e Angeletti (1995) abordam a preparação necessária na idade pré-escolar para a aprendizagem na idade escolar. Esse é um dos objetivos dos Círculos Infantis e nas aulas pré-escolares das escolas primárias em Cuba<sup>101</sup>, ainda que o objetivo não se reduza a isso, mas sim ao pleno desenvolvimento das crianças neste período. Segundo as autoras, uma das tarefas da educação pré-escolar é preparar a criança de modo a facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, o que por sua vez, exige a compreensão do processo de ler e dos métodos para garantir tal domínio.

Na leitura, participam todos os níveis estruturais do idioma, a saber: fonológico, morfológico, lexical, sintático (lógico-gramatical) e psicológico. Entretanto, na etapa inicial de ensino da leitura, começa-se pela análise fonológica, cujo elemento principal é o fonema (SOLOVIEVA e ROJAS, 2008a).

Segundo Elkonin (1999a), a análise fonêmica deve ajudar a familiarizar a criança com o sistema de sons da língua materna, sem a qual a ação de reconstrução da forma fonêmica torna-se inviável. O autor afirma ainda que não se deve poupar tempo e esforços na análise fonêmica e realizar ações pedagógicas diversificadas, uma vez que quanto mais as crianças

---

<sup>100</sup> Abordamos a relação entre atividade, ações e operações no segundo capítulo.

<sup>101</sup> Conforme explica Umbelino (2014), em Cuba, o grau pré-escolar (sexto ano de vida criança) é oferecido nos Círculos Infantis ou nas escolas.

aprenderem a análise fonêmica e a se orientarem no sistema fonêmico da linguagem, mais fácil serão os processos seguintes.

Segundo Elkonin (1963), a criança precisa ser capaz de ouvir e distinguir os sons isolados das palavras. O psicólogo afirma que, embora necessite maior investigação, para introduzir a aprendizagem prática da leitura inicial, um importante passo para familiarizar as crianças com o sistema de sons da língua materna são os “exercícios auditivos” (idem, p. 165), dado que reforça a importância do desenvolvimento das habilidades auditivas já apresentadas nesse capítulo.

O psicólogo soviético afirma ainda que no ensino da leitura para criança de cinco ou seis anos, constata-se que elas não conhecem os sons da linguagem, não escutam e não são capazes de distinguir os sons isolados de uma palavra. A formação dessa ação, portanto, não é tarefa fácil. Conforme afirmamos no item anterior, é importante, na educação infantil, que a linguagem oral e sua estrutura sonora tornem-se objetos de atenção da criança, o que exige o ensino direto e intencional.

Para o adulto já alfabetizado, segundo Elkonin (1963), essa tarefa não parece difícil, pois já é uma ação mental abreviada, generalizada e automatizada. Essa ação, porém, é a forma final, o ponto de chegada do processo de aprendizagem. O desafio que se coloca é “[...] encontrar a forma elementar a partir da qual é necessário iniciar a fim de guiar o desenvolvimento da análise sonora das palavras<sup>102</sup> como uma ação mental completa” (idem, p. 166).

Para formar a ação de ouvir e distinguir os sons, Elkonin (1963) parte das proposições teóricas de Galperin sobre o processo de formação mental das ações, sendo cinco as etapas básicas na formação de uma ação mental: “(1) estabelecer uma ideia preliminar da tarefa; (2) dominar a ação com objetos; (3) dominar a ação no plano de falar em voz alta; (4) transferência da ação para o plano mental; (5) estabelecimento final da ação mental”. (ELKONIN, 1963, p. 166).

Na fala, os sons são ouvidos e pronunciados, sendo que a pronúncia é uma ação adequada ao material sonoro da língua materna. Posto isso, segundo Elkonin (idem), pode parecer que o domínio das ações com os sons deve começar na terceira fase (dominar a ação

---

<sup>102</sup> Elkonin (1963) identificou que a aprendizagem da leitura perpassa 3 estágios essenciais: 1. Formação de ação mental da análise sonora de palavras; 2. Formação da ação mental da mudança de palavras e seu significado em aprender a ler; (3) formação da ação de ler sílabas. Entendemos que a educação infantil deve desenvolver, fundamentalmente, a análise sonora das palavras. Para um aprofundamento nos outros dois estágios, recomendamos o estudo de Dangió (2017).

no plano de falar em voz alta), porém essa ideia é equivocada. Segundo o autor, experiências pedagógicas e pesquisas evidenciaram que o domínio da análise sonora no plano da fala é muito complexo para as crianças. É preciso iniciar, pois, no plano de ação materializada.

Elkonin (idem) recorre a diferentes autores para esclarecer que a análise sonora da palavra na idade pré-escolar é possível, desde que as condições objetivas de educação sejam garantidas e produzam esse desenvolvimento. Elkonin (1963; 1974) cita as pesquisas de N.A. Khokhlova, evidenciando que a análise sonora no plano da fala em voz alta não é um método eficaz. A referida pesquisadora estudou o processo de formação da atividade mental pertencente à análise sonora de palavras com crianças pré-escolares mais velhas.

De acordo com Elkonin (1963), na primeira série de experimentos, iniciou-se pelo plano da fala em voz alta, isto é, as crianças deveriam dominar a análise sonora das palavras por meio da pronúncia. O treinamento consistia no experimentador pronunciar uma palavra e a criança era solicitada a separar os sons em voz alta. O experimentador ajudava levantando questões: "Qual é o primeiro som da palavra? Qual é o segundo?" (idem, 1974, p. 171). Em seguida, a criança repetia a composição sonora da palavra. Essa primeira série de experimentos, segundo Elkonin (1974), mostrou-se ineficaz, evidenciando que as crianças não apresentaram melhora na sua capacidade de segmentar a palavra em sons pela pronúncia em voz alta.

Elkonin (1974) pontua que superar a complexo sistema de articulação da linguagem verbal é difícil para as crianças. Segundo o autor, ao segmentar a palavra em sons em voz alta, as crianças "[...] orientam-se não pela percepção auditiva, mas pela articulação; elas se esforçam para pronunciar a palavra, se possível, com mais precisão e articulá-la mais claramente; no entanto, isso não leva - e não pode levar - ao resultado necessário" (idem, p. 173). Assim, a criança sente dificuldade na continuidade dos sons durante a pronúncia.

Nessa direção, Elkonin (1974), baseando-se em Galperin, sugere à Khokhlova, em uma segunda série de experimentos, a utilização de fichas de cores diferentes que substituiriam as letras. Nesse momento, havia uma materialização parcial, posto que as crianças realizaram a análise usando fichas, mas a própria palavra ainda não se materializou e nenhum esquema gráfico foi apresentado (idem, 1963). Assim sendo, a criança realizava a análise sonora por meio do registro, marcando cada som com uma ficha. Após o treinamento, a criança foi solicitada a analisar palavras sem o apoio das fichas, apenas com base na pronúncia. Contudo, a maioria das crianças (75%) não conseguiram realizar a ação. Mesmo as



crianças que dominaram a ação com o auxílio das fichas, cometeram muitos erros quando requeridas a realizar a análise sem o auxílio delas.

Elkonin (1963) explica que na terceira série de experimentos, o domínio da ação começou no estágio das ações materializadas. Conforme o autor (idem, 1974), introduziu-se o procedimento de materialização da análise sonora da palavra, realizado por meio de um esquema gráfico em que cada quadrado representava um som (fone) da palavra e, durante a análise sonora, uma ficha era colocada em cada quadrado para representar cada som.

Uma imagem foi colocada diante da criança e também uma representação gráfica do esquema de composição sonora da palavra que seria analisada. Em seguida, a criança recebeu um cartão com a representação do objeto, abaixo do qual havia o esquema gráfico (pequenos quadrados correspondentes aos números de sons constitutivos da palavra). Após nomear o objeto representado no cartão, a criança era solicitada a realizar a análise sonora, colocando no esquema uma ficha para cada som. Após dominar essa ação, realizava a análise sonora da palavra sem o esquema gráfico, mas ainda com as fichas e, por fim, era conduzida à análise sonora sem o apoio, apenas com a pronúncia (ELKONIN, 1974)<sup>103</sup>.

O autor evidencia que os melhores resultados apareceram na terceira série de experimentos em que 82% realizaram a ação com sucesso, 12% parcialmente e apenas 6% não conseguiram. Nesse sentido, evidenciou que o domínio da análise sonora de palavras no plano de ação materializada tem um efeito significativo. Após esse estágio, torna-se mais fácil a transição para a análise sonora no plano da ação de falar em voz alta.

Elkonin (1974) afirma que a idade pré-escolar é um período de intenso desenvolvimento da linguagem, de sua função, domínio da estrutura gramatical da língua materna e composição fonológica. Contudo, os dados obtidos em diversos experimentos, indicam que as possibilidades para o desenvolvimento da linguagem não são plenamente exploradas como poderiam. É preciso, segundo o autor, explorar tais possibilidades e condições que favoreçam esse desenvolvimento. Para o autor, a palavra emerge para a criança primeiramente em seu significado léxico, mas isso não significa que ela não seja capaz de se orientar pela forma sonora da linguagem.

Segundo Elkonin (1963), experimentos mostraram que o conhecimento dos nomes das letras não garante a reconstituição completa da forma sonora da palavra. O autor afirma que crianças de 6 a 7 anos que sabem o nome das letras, inclusive o alfabeto inteiro, não podem ler juntando as letras. Destarte, considera que esse é um dos piores hábitos com os quais as

---

<sup>103</sup> Voltaremos a essa questão mais adiante ao tratar do **esquema de palavras e materialização dos sons com fichas**.

crianças entram na escola para começar a aprender a ler. Essa ideia também se aplica à língua portuguesa, para a qual saber o nome da letra não significa conhecer seus valores sonoros, sendo nossa língua alfabética com regulamentação ortográfica<sup>104</sup>.

De acordo com Solovieva e Rojas (2008a, p. 53), “[...] letra é o signo do som” e a análise sonora centra-se no fonema e não na letra. Portanto, o primeiro objetivo do ensino da leitura é o fonema. O aluno deve conhecer, num primeiro momento, os fonemas para posteriormente elevar-se ao nível da abstração por meio das letras. Inicialmente, portanto, o trabalho pedagógico deve concentrar-se na linguagem oral. Conforme explicam os autores, muitas dificuldades na aprendizagem da leitura acontecem porque o aluno não compreende as relações entre os sons e as letras. Nesse sentido, os autores apontam que não é profícuo ensinar às crianças os sons como se fossem nomes de letras, ou seja, “eme”, “erre” etc.

Ao contrário do que preconizam os autores, é comum observamos desde a educação infantil, a ênfase na aprendizagem das letras por meio de músicas, livros ou mera repetição da sequência do alfabeto no intuito de contribuir ao aprendizado da leitura e escrita. Mesmo com crianças muito pequenas, já é possível observar a exaltação das letras e do aprendizado do alfabeto, o que expressa uma incompreensão do desenvolvimento psíquico nesse período e do processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Diferente dos métodos tradicionais, no método defendido por Elkonin (1963; 1974), as letras não são apresentadas no início do processo. Isso não significa que os nomes das letras não serão apresentados, mas apenas em momento posterior, ou seja, é preciso ensinar primeiro os valores sonoros na palavra. Hurtado e Angeletti (1995) também afirmam que a ação de reproduzir a forma sonora da palavra não considera que o seu conteúdo são as letras e sua denominação, mas sim que o conteúdo principal são os sons do idioma que são designados por letras.

Segundo Solovieva e Rojas (2008a), a possibilidade de uma criança pequena aprender a ler depende de múltiplos fatores, como por exemplo:

[...] a criança deve saber antes **diferenciar os sons de seu próprio idioma**, articular as sílabas e as palavras corretamente, possuir uma **memória áudio-verbal e visual suficiente para conservar e reutilizar a informação**, além de realizar **análises e sínteses espaciais complexas**, entre outras coisas. (idem, p. 9).

A partir dessa ideia, pode-se reforçar as habilidades já abordadas anteriormente; a importância do desenvolvimento da discriminação auditiva, posto que permite à criança

---

<sup>104</sup> Para aprofundar essa questão, sugerimos o segundo capítulo da pesquisa de Dangió (2017).

reconhecer pequenas diferenças entre sons; o desenvolvimento da memória e, especificamente, memória sequência auditiva, bem como os autores enfatizam os processos de análise e síntese, que também já nos referimos.

Os pesquisadores supracitados consideram que a aquisição de leitura acontece no final da idade pré-escolar e início da idade escolar. A leitura, segundo os autores, “[...] é um processo de reconstrução da forma sonora das palavras a partir de seu modelo gráfico, elaborado com ajuda de signos particulares” (idem, p. 54). Assim sendo,

Este processo se realiza através da transformação da linguagem oral automatizada em um processo voluntário, consciente e desdobrado, para logo alcançar um alto nível de automatização. Todo esse processo está mediatizado pela representação gráfica dos fonemas, que são meios que permitem levar a cabo a leitura (idem, p. 53-54).

Com efeito, a proposta de Elkonin reside em “[...] transitar dos sons para a representação gráfica das letras” (idem, p. 56). Nessa direção, de acordo com Hurtado e Angeletti (1995), a preparação para a leitura na etapa pré-escolar deve ser como objetivo dar à criança uma **orientação geral do sistema fonético** e como conteúdo fundamental a **formação da ação de análise fônica nas palavras**.

Para tanto, de acordo com os objetivos e conteúdos, utiliza-se diversos procedimentos fundamentados nas particularidades da idade pré-escolar. As autoras afirmam que as concepções tradicionais de análise fônica, compreendem a aprendizagem da leitura de forma limitada, como mera localização de sons isolados e a determinação deles na palavra como meio para separar o som e relacioná-lo com a letra correspondente. Assim, os sons são considerados de forma isolada, perdendo a função fundamental do fonema: a diferenciação da palavra por sua forma sonora.

O objetivo, portanto, não se restringe a distinguir um fonema e relacioná-lo com a letra, mas trata-se de um objetivo mais amplo: dar a criança uma orientação nos sons que compõem o seu idioma. A análise fônica, segundo Hurtado e Angeletti (1995), compreende três momentos essenciais que preparam a criança para o processo de aprender a ler: 1. **Orientação nos sons do idioma**; 2 **Determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra**; 3. **Estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas**. De acordo com Traviesso (2017, s.p), esses três momentos foram aperfeiçoados para serem incorporados ao trabalho educativo destinado às crianças de 5 a 6 anos, constituindo os aspectos essenciais da metodologia da análise fônica, que contempla:

1. Garantir que a criança se oriente à palavra como organização consecutiva de sons.
2. Pronunciar as palavras de forma que destaque nelas um som.
3. Reconhecer e pronunciar isoladamente os sons que se enfatizam (pronúncia enfatizada).
4. Determinar a extensão das palavras pela quantidade de sons que a formam.
5. Determinar o lugar que ocupam os sons na palavra.
6. Determinar os sons consecutivos que formam uma palavra (de 3 ou 4 sons).
7. Diferenciar os sons do idioma em vogais e consoantes
8. Apreciar como as mudanças nos sons e sua ordem nas palavras provocam mudanças em seu significado
- 9- Estabelecer comparações entre as palavras pelas distintas combinações de sons que as formam.

Solovieva e Rojas (2008a) também afirmam que uma das premissas do método é a **orientação geral na estrutura fonêmica do idioma** que se dá pela análise fonética das palavras. Segundo os autores, as crianças devem conhecer a palavra sonora antes de codificar, ou seja, “[...] *converter a palavra (em vez do objeto concreto) no objeto do conhecimento*” (idem, 2008b, p. 45, grifo dos autores), que se torna possível pela análise fonética das palavras. O objetivo dessa etapa é que as crianças pronunciem palavras, “[...] alterando a sua acentuação, marcando cada som na palavra pela pronúncia, comparando palavras com não palavras, mudando palavras através da mudança de um som, etc” (idem, ibidem). Nessa direção, para os autores (idem, 2008b, p. 47-48), as etapas principais de formação da leitura são:

1. Análise fonética das palavras
2. Análise fonética materializada:
  - a. materialização dos sons;
  - b. materialização das vogais;
  - c. materialização das consoantes
3. Análise fonética no plano perceptivo:
  - a. representação gráfica dos sons;
  - b. representação gráfica das vogais;
  - c. representação gráfica das consoantes.
4. Introdução das letras no plano materializado:
  - a. escolha de letras que representam vogais;
  - b. escolha de letras que representam consoantes.
5. Introdução das letras no plano perceptivo (escrita):
  - a. letras que representam vogais;
  - b. letras que representam consoantes
6. Leitura e escrita de palavras

Com efeito, sobre o primeiro momento, **a orientação nos sons do idioma**, Hurtado e Angeletti (1995) explicam que o ponto de partida é a unidade de comunicação da linguagem:

a palavra. Desse modo, em todo o trabalho pedagógico, **conserva-se a palavra completa**. Parte-se, portanto, da palavra como unidade que permite designar objetos da realidade, suas qualidades e ações.

Assim, Hurtado e Angeletti (idem) exemplificam duas ações para destacar a palavra à criança. A primeira delas é **pronunciar a palavra em diferentes tons de voz e velocidade** (alto, baixo, rápido, devagar), mas sempre a palavra inteira. A partir disso, indicam a segunda ação, na qual para introduzir os sons do idioma que constituem a palavra, utiliza-se a determinação da extensão da palavra (longa, média ou curta). Para tanto, realiza-se procedimentos para **medir as palavras e enfatizar no tempo a sua duração** a depender da quantidade de sons que a constituem. Para tanto, as autoras exemplificam o seguinte procedimento: traçar uma linha no ar com o dedo ou com lápis de cor. Uma das experiências mais efetivas é a separação das mãos enquanto pronuncia a palavra. O objetivo é a criança perceber que a palavra é formada por determinada quantidade de sons, que por sua vez, determinam o seu tamanho.

Solovieva e Rojas (2008b) entendem que, nesse momento inicial, devem ser apresentadas palavras conhecidas à criança, acentuando alternadamente cada som, brincando com as palavras e escutando-as atentamente. Nesse sentido, os referidos autores (2008a) afirmam que na primeira etapa, as ações pedagógicas voltam-se para o trabalho com palavras na linguagem oral. Em uma primeira ação, o professor pronuncia as palavras e as crianças escutam. Em seguida, as crianças pronunciam juntas e, depois, individualmente cada palavra proposta. É importante usar palavras conhecidas e simples de uma ou duas sílabas.

Nessa apresentação, o professor acentua cada um dos sons, isto é, pronuncia de forma mais forte e prolongada. Conforme os exemplos dados pelos autores em espanhol: “**mama - mama - mama**” (idem, p. 65). O professor, pronuncia as palavras com diferentes acentuações “máma-mamá” e pergunta às crianças qual é que soa corretamente. O objetivo é que as crianças identifiquem qual é a forma correta de pronunciar a palavra.

Os autores citam ainda jogos de adivinhação, na qual uma criança pensa na palavra e a outra precisa adivinhar qual é, fazendo perguntas e a criança que pensou a palavra só pode responder sim ou não, o ganhador é a criança que adivinhar qual é a palavra com a menor quantidade de perguntas. Mesmo que não se dirija a análise fonética da palavra, um jogo como esse “[...] permite que as crianças adquiram consciência de situações de uso das diferentes palavras e que controlem sua própria atividade e a de seu companheiro” (idem, p. 66).

No segundo momento, acontece a **determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra**, como trazem Hurtado e Angeletti (1995) ou a **análise fonética materializada** como sistematizam Solovieva e Rojas (2008a; 2008b). É necessário que as crianças sejam capazes de isolar os sons da palavra e, para tanto, utiliza-se o procedimento de **pronúncia enfatizada**, isto é, a professora pronuncia as palavras enfatizando os sons que constituem a palavra, conservando a palavra em sua totalidade.

Nesse momento, rompe-se a sílaba como unidade articulatória, destacando-se o som (o fone) como unidade de caráter estrutural. Há, segundo Hurtado e Angeletti (1995), dois desafios. Primeiramente, é preciso abstrair o significado da palavra, tomando sua parte formal como objeto constituído por sons e, em segundo lugar, superar a divisão da palavra em sílabas como unidade de articulação da fala.

Encontramos essa ideia das autoras em um dos textos de Elkonin (1999a), no qual o autor afirma que na expressão normal, os fonemas não são diferenciados pela criança e, nesse sentido, a pronúncia das palavras deve ser modificada. Para tanto, Elkonin hipotetizou que uma mesma palavra deveria ser proferida várias vezes, cada vez enfatizando via entonação um som. Assim, a criança deve aprender a pronunciar a palavra em sua composição fonêmica e a sequência deles na palavra. O psicólogo soviético afirmou que a criança encontra duas dificuldades: desconsiderar o significado e agir em relação a forma fonêmica e, além disso, superar a forma de articulação natural da palavra.

Segundo Hurtado e Angeletti (1995), essa ação de determinar os sons consecutivos na palavra é essencial para a aprendizagem da leitura. Para tanto, três procedimentos são utilizados: a **pronúncia enfatizada**, a **utilização de esquemas** e a **materialização dos sons com fichas**. Assim sendo, nesse momento, além da pronúncia enfatizada, utiliza-se o segundo procedimento: o **esquema de palavras**. Trata-se de determinar a quantidade de sons que constituem a palavra com o auxílio de um material que funciona como apoio para que a criança consiga realizar a análise dos sons consecutivos que formam a palavra por meio do **procedimento da pronúncia enfatizada**.

No procedimento da pronúncia enfatizada, busca-se enfatizar os diferentes sons da palavra, sempre conservando a palavra como unidade. No trabalho pedagógico desenvolvido, as crianças devem conquistar a capacidade de isolar qualquer som da palavra solicitada, determinar a localização do som na palavra (começo, meio e fim), determinar se na palavra há ou não determinado som e buscar palavras nas quais há o som pronunciado isoladamente. Segundo Umbelino (2014, p. 242-243)

[...] não é um trabalho pedagógico com a linguagem realizada isoladamente, ou com base na mera memorização da escrita da palavra, mas de outras funções psíquicas que a criança opera concomitantemente. São desenvolvidas funções como a atenção, a percepção viso-motora, a percepção auditiva, o ouvido fonemático para a distinção dos sons.

Para identificar os sons que constituem a palavra e a sequência deles nela, é preciso **determinar os sons consecutivos que formam a palavra**. Nessa segunda etapa, Hurtado e Angeletti (1995) destacam os “sons consecutivos”, ou seja, os sons serão analisados a partir da **sequência** que aparecem na palavra. Retomemos, aqui, que já abordamos a importância da memória auditiva sequencial. Entendemos que, para o desenvolvimento dessa segunda etapa, o bom desenvolvimento dessa habilidade é fundamental, posto que os fones são pronunciados em determinada sequência. Ademais, como abordamos anteriormente, para Lemle (1990), em relação à percepção auditiva, é essencial que a criança perceba as unidades sucessivas de sons da fala para emitir as palavras. Nessa direção, na pronúncia enfatizada, Hurtado e Angeletti (1995) citam o exemplo da palavra “mar”.

Utilizam objetos que apontam e se detém em cada som que se enfatiza, guiando-se pelo esquema da palavra. Serve de exemplo a análise da palavra "mar", conforme demonstra-se: 1. Busca-se primeiro o som, - mmmar - o objeto apontador se detém no primeiro som; 2. Busca-se o segundo som, - maaar - o objeto apontador se detém no segundo som; 3. Busca-se o terceiro som - marrr - o objeto apontador se detém no terceiro som (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 219-220).

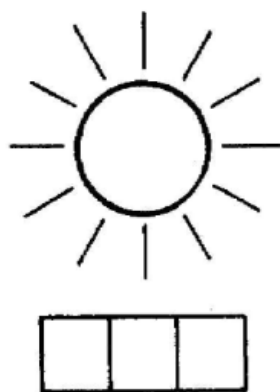
Mukhina (1996), mesmo que de forma breve, faz referência a esse procedimento na análise fonética das palavras. Segundo a autora, essa análise, na qual a criança pronuncia as palavras de maneira diferenciada, ajuda a criança a dominar melhor a leitura e a escrita.

Para analisar a composição fonética da palavra a criança emite as palavras de uma maneira especial, destacando com o tom de voz aquele som que depois deverá separar. Por exemplo, na palavra “trem”; se precisar destacar o primeiro som, pronunciará “t-t-trem”; e, se tiver que destacar o último, pronunciará “trem-m-m”. **Aos 5 ou 6 anos, a criança já pode realizar a análise fonética completa da palavra, se souber prolongar intencionalmente determinados sons. Esse método ajuda as crianças a se orientarem bem a composição fonética da palavra.** (idem, p. 236, grifo nosso).

Nesse sentido, Hurtado e Angeletti (1995) utilizam o exemplo da palavra “sol” (a palavra é a mesma na língua portuguesa e na língua espanhola) e a pronúncia enfatizada: “ssol, sool o solll”. O esquema da palavra auxilia a criança a determinar a quantidade de sons

que a constituem e funciona como apoio para realizar a análise consecutiva dos sons pelo procedimento da pronúncia enfatizada.

**Figura 1** - Representação do esquema da palavra "Sol"



**Fonte:** Hurtado e Angeletti (1995, p. 220)

Elkonin (1999a) afirma que na realização da análise fonêmica sem a materialização, as crianças se esquecem qual palavra estão analisando, qual fonema já identificaram, qual é o fonema na sequência ou mesmo não percebem que finalizaram a análise e não podem verificar quais erros cometeram. Alguns poderiam supor que essa questão poderia ser solucionada colocando a análise fonêmica em escrita, mas como explica o autor, ao fazer, isso seria mais importante à criança a associação entre letras e sons e não o conteúdo fonêmico da linguagem. Segundo Elkonin (idem), nesse primeiro estágio da análise fonêmica, a determinação da ordem dos fonemas é o mais importante.

Assim, acontece a **materialização dos sons com fichas**. Cada som analisado se materializa, ou seja, é representado por uma ficha colocada em cada quadrado do esquema. A ficha, nesse sentido, materializa o resultado da análise. Inicia-se com fichas de apenas uma cor e, em seguida, com duas cores (uma cor para vogal e outra para consoantes). A distribuição espacial das fichas no esquema, segundo Hurtado e Angeletti (1995), modela a sequência temporal dos sons. A ação prática com as fichas orienta a criança a um detalhe essencial, uma vez que quando muda o som de uma palavra ou se altera o significado, a palavra resulta-se transformada, ou seja, trata-se de uma nova palavra que designa outro objeto.

A utilização dos esquemas de palavras é citada por Solovieva e Rojas (2008a; 2008b) como “análise fonética materializada”. Segundo os autores, o objetivo dessa etapa é que a criança exteriorize o esquema de palavras e forme a representação materializada da



quantidade de sons constitutivos da palavra e de sua localização nela, ou seja “[...] forme o conceito teórico geral da estrutura sonora de palavras” (idem, 2008b, p. 49). É necessário exteriorizar a ação intelectual para garantir sua assimilação, representando-a em um modelo material externo (idem). Já afirmamos, nesse capítulo, a importância dos signos externos no processo de internalização.

Vale ressaltar que, nos esquemas materializados, cada quadrado representa a quantidade de sons e não de letras (SOLOVIEVAS e ROJAS, 2008a)<sup>105</sup>. Por exemplo, a palavra “queijo” possui seis letras, mas apenas cinco fonemas, posto que o “qu” tem um único som [k]. Segundo os autores, o professor precisa explicar às crianças que cada célula (cada quadrado) representa um som da palavra. Com essas ações, a criança percebe que o tamanho da palavra, se ela é curta ou cumprida, independe de seu significado (idem, 2008b).

Os autores indicam que, após o professor pronunciar a palavra e mostrar o objeto correspondente, as crianças escutam e procuram identificar quantos sons possui a palavra, para então, escolher o esquema correspondente (com duas, três, quatro ou cinco quadrados).

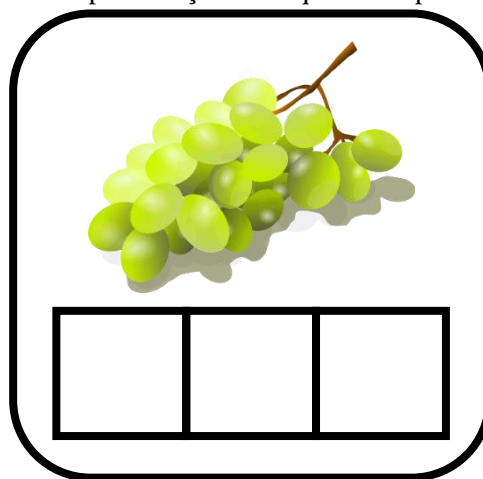
Nessa primeira etapa, os autores indicam o uso de palavras de uma, duas ou três sílabas, palavras já conhecidas e mais simples, com correspondência objetiva clara, isto é, substantivos concretos, podendo ser as já utilizadas na etapa da “análise fonética das palavras” e, posteriormente, palavras novas. De acordo com os autores, o trabalho com palavras mais complexas, apenas se inicia quando as crianças já desenvolvem de forma exitosa a representação materializada de palavras mais simples. Inicialmente, os cartões com representações dos objetos são mantidos e, posteriormente, não se fazem mais necessários. (SOLOVIEVAS e ROJAS, 2008a).

---

<sup>105</sup> Vale dizer, aqui, que Solovieva e Rojas (2008a) estão se referindo a crianças da idade escolar. Contudo, em outro texto, os autores (idem, 2008) realizam esse método com uma criança pré-escolar. Solovieva e Roja (2008b) apresentam um estudo de caso da aprendizagem da leitura na idade pré-escolar, mais especificamente, uma criança de cinco anos e quatro meses, de classe média alta, na cidade de Puebla (México). Na escola particular, suspeitava-se que a criança apresentava déficit de atenção e problemas de linguagem. Após avaliações psicológicas, verificou-se dificuldades na realização de ações voluntárias em nível verbal e gráfico, na representação das imagens dos objetos, comparação de conceitos verbais e matemáticos, hábitos de leitura e escrita ausentes. Assim, foi elaborado um programa especial de correção psicológica e neuropsicológica, dentre os quais se incluía o método experimental de formação de leitura. O objetivo era a preparação da criança para a escola e fortalecer os aspectos de controle da atividade, a organização motora dos movimentos e ações, bem como a análise fonemática da linguagem. Além disso, os autores afirmam que um dos objetivos era conhecer as possibilidades de aplicação do método na etapa pré-escolar. A formação da leitura foi realizada por uma professora e aconteceu durante cinco meses em sessões de cinquenta minutos, três vezes por semana. Os resultados foram positivos e a criança, no final do processo, conquistou a habilidade de ler e escrever palavras corretamente. Os autores afirmam que tal método dirige-se à crianças da escola primária, mas verificou-se que também pode ser utilizado em crianças na idade pré-escolar que apresentam dificuldades no desenvolvimento, pelo menos aquelas que se observa insuficiente o desenvolvimento da atividade voluntária e organização sequencial motora.

Para verificar se o esquema de palavra escolhido corresponde à quantidade de sons da palavra, as fichas são colocadas. A criança deve pronunciar a palavra que foi anteriormente pronunciada pelo professor. Os autores indicam formas de organização do trabalho e, assim, sugerem que a repetição da palavra pode ser realizada em grupos ou individualmente (cada criança pronuncia uma palavra diferente). Assim, cada **ficha branca** (2008a; 2008b)<sup>106</sup> é colocada para cada som pronunciado. Segue um exemplo de esquema da palavra “uva” com a imagem correspondente<sup>107</sup>:

**Figura 2** - Representação do esquema da palavra "uva"



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018

Ademais, Solovieva e Rojas (2008a) recomendam ainda introduzir uma ação na tarefa: as crianças podem desenhar o objeto correspondente à palavra pronunciada. O desenho não está relacionado com a análise fonética, mas prepara ao ensino da escrita e permite formar imagens dos objetos. Entendemos que, dadas as características do desenvolvimento na educação infantil, essa ação pode ser bastante profícua. Os autores sugerem ainda que o professor oriente o desenho, oferecendo um modelo<sup>108</sup>, não com a intenção de ensinar desenho artístico, mas dirigindo a atenção da criança às características dos objetos, utilizando-se perguntas de orientação “O que falta no seu desenho? Está parecido com o modelo? Por

<sup>106</sup> No livro “**Ensenanza de la lectura: método práctico para la formación lectora**”, Solovieva e Rojas (2008<sup>a</sup>) usam o termo “círculos blancos” e em outros momentos utilizam “ficha blanca”. Em capítulo de livro dos mesmos autores utilizam “fichas blancas”. Entretanto, referem-se ao mesmo objeto.

<sup>107</sup> Em anexo, apresentamos mais exemplos de esquemas com palavras da língua portuguesa.

<sup>108</sup> Vale esclarecer que não entendemos que esse modelo seja um desenho realizado pelo professor ou modelos estereotipados. O modelo deve ser a própria realidade objetiva, ou seja, para a criança desenhar uma mesa, a criança observa como esse objeto é na realidade.

que? Como você pode melhorar?” (idem, p. 69) O objetivo é desenvolver a percepção ativa, dirigida e consciente dos objetos e imagens do entorno da criança.

A materialização dos sons no esquema de palavras nada mais é senão o esquema gráfico citado por Elkonin e o uso das fichas para cada som (ELKONIN, 1999a; 1974; 1963), composto por pequenos quadrados horizontais correspondentes aos números de sons constitutivos da palavra, que citamos anteriormente. Esse recurso ficou conhecido como “Elkonin boxes” ou “Caixas de Elkonin”. Alguns autores trazem os “quadrados de sons” como sugestões de ensino no desenvolvimento da consciência fonêmica. Savage (2015) dá essa sugestão como uma das formas de se desenvolver a consciência fonêmica por meio da segmentação. Segundo o autor, as crianças usam figuras de objetos comuns coladas em cartões. Em cada um dos cartões está uma “caixa de Elkonin” (quadrados conectados que representam os fonemas da palavra representada pela figura). Enquanto o professor pronuncia de forma lenta a palavra (o nome do objeto), as crianças movimentam “disquinhos de plástico” ou quaisquer outros marcadores de acordo com os fonemas que escutam. Em nota de roda pé, Savage (idem, p. 59), explica que a Caixa de Elkonin “[...] foi popularizada pelos estudos realizados pela pesquisadora neozelandesa Marie M. Clay, que propôs um programa denominado Programa de Recuperação de Leitura (Reading Recovery), recurso muito utilizado nos Estados Unidos para estimular a consciência fonêmica”.

A seguir temos um exemplo de tarefa com a palavra em inglês “fish” (peixe)<sup>109</sup>. Nela, os alunos devem segmentar oralmente palavras usando contadores e as “Caixas de Elkonin”. Em dupla, um dos alunos deve selecionar um cartão com uma imagem e a “Caixa de Elkonin, em seguida, diz o nome da foto. Novamente diz a palavra, mas fazendo uma pausa entre os sons enquanto move lentamente as fichas em cada caixa (por exemplo, “/ f // i // sh /”). O outro aluno da dupla repete os sons enquanto toca em cada contador, depois diz rapidamente deslizando o dedo em todos os contadores.

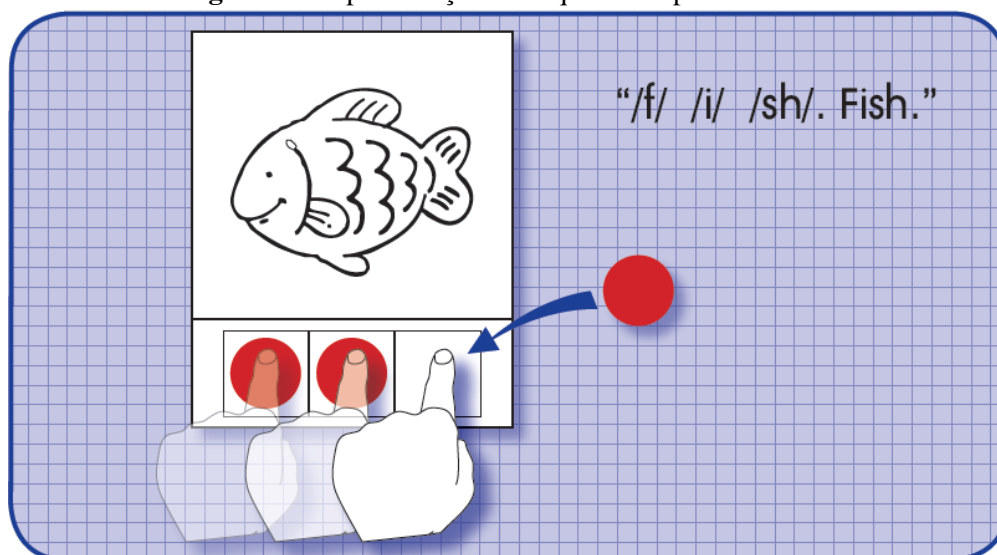
---

<sup>109</sup>Disponível em:

<[http://www.fcrr.org/documents/sca/G2-3/2-3PA\\_2\\_Phoneme\\_Segmenting\\_and\\_Blending.pdf](http://www.fcrr.org/documents/sca/G2-3/2-3PA_2_Phoneme_Segmenting_and_Blending.pdf)>.

Acesso em: 20 de junho de 2018.

**Figura 3** - Representação do esquema da palavra "fish"



**Fonte:** [http://www.fcrr.org/documents/sca/G2-3/2-3PA\\_2\\_Phoneme\\_Segmenting\\_and\\_Blending.pdf](http://www.fcrr.org/documents/sca/G2-3/2-3PA_2_Phoneme_Segmenting_and_Blending.pdf)

Percebe-se, pois, que Hurtado e Angeletti (1995) mencionam o uso de fichas de uma mesma cor na materialização dos sons. Por sua vez, Solovieva e Rojas (2008) citam fichas brancas e Savage (2015) citou disquinhos plásticos. Assim sendo, vale esclarecer que não entendemos que os professores devam utilizar, necessariamente, esse ou aquele recurso. Entendemos que o recurso pode e deve ser selecionado pelo professor de acordo com os materiais que dispõe, seus alunos etc. É possível realizar esse trabalho com vários materiais (miçangas, pompons, blocos de montar, pedrinhas, quadrados de borracha de E.V.A. etc)<sup>110</sup>.

Após esse procedimentos com fichas da mesma cor, tanto Solovieva e Rojas (2008a) quanto Hurtado e Angeletti (1995) colocam a necessidade de usar cores diferente para discriminar as vogais e consoantes<sup>111</sup>. Para tanto, Solovieva e Rojas (2008a; 2008b) indicam, primeiramente, a “materialização das vogais” com fichas vermelhas (as consoantes continuam

<sup>110</sup> Caso o leitor faça uma busca online por “Elkonin boxes”, encontrará diferentes formas de realizar essa ação com palavras em inglês.

<sup>111</sup> Essa diferenciação de cores nas fichas era utilizada por Elkonin (1999a). Em seus experimentos, os fonemas duros e macios foram designados com fichas de cores diferentes e, assim, as consoantes foram diferenciadas. Como explicam Pasqualini e Eidt (2013, p.3011), “A diferenciação entre o nome da letra e seu valor sonoro é particularmente verdadeira e relevante no alfabeto russo. Na língua russa, o fonema e sua variante concreta dependem da posição da letra na palavra. Portanto, as consoantes não designam apenas diversas variantes específicas de um mesmo fonema, mas ao mesmo tempo dois diferentes fonemas (fonemas “duros”/fortes e “macios”/fracos sendo designados pela mesma letra, a depender da letra subsequente). Com isso, torna extremamente difícil para a criança selecionar a variante concreta necessária em cada caso, a depender de sua capacidade de orientação para a letra subsequente (o que pode gerar uma dificuldade conhecida como ‘amalgamação de sons’). É importante, portanto, que a letra não seja conectada com um único valor sonoro singular”.

a ser materializadas com fichas brancas). A criança é auxiliada a identificar os sons das vogais e representá-las com fichas vermelhas, materializando-as nas palavras.

Os autores sugerem que, inicialmente, após o professor pronunciar as palavras (com referência objetal clara), seguida da pronúncia coletiva e individual dos alunos, as fichas brancas são colocadas. Na segunda pronúncia pelo professor, as crianças devem identificar o lugar das vogais dentro da palavra e substituir as fichas brancas pelas fichas vermelhas.

Solovieva e Rojas (2008b) afirmam que jogos podem ser realizados para se comparar as palavras de acordo com a quantidade e a posição das vogais. Os autores (idem, 2008a) indicam a utilização de músicas já conhecidas que alternem as vogais do idioma. Podemos exemplificar, com a música bastante conhecida “O sapo não lava o pé” (Domínio público), na qual pode-se trocar todas as vogais por uma mesma vogal, por exemplo, pela vogal [a], resultando em: “A sapa na lava a pá. Na lava parca na cá. Ala mara lá na lagaa. Na lava a pá parca na cá. Mas cá chalá!”, seguindo com as demais vogais. Essa brincadeira por ser feita ainda com outras músicas conhecidas da turma.

Poderíamos citar também como recurso a música “A E I O U” do Grupo Triii: “Procurando bem eu sei que tem. No início do amor, eu vejo: a [...]. No pé do café, eu vejo: é./ [...] No fim do Piauí, eu vejo: i. [...]. Nas pontas ovo, eu vejo: o. [...]. No meio da lua, eu vejo: u.” Percebe-se que na música, em diferentes palavras, os sons das vogais são destacados em sua posição nas palavras.

Entendemos que é importante, durante esse momento, explorar as diferentes formas como as vogais podem ser pronunciadas. Conforme explica Seara et al. (2011, p. 25), os sons das vogais se diferenciam dos sons consonantais devido à “[...] inexistência de obstrução à saída de ar no trato vocal”, de modo que o estreitamento causado pelo movimento dos articuladores não gera fricção e “[...] a emissão é realizada com a **vibração das pregas vocais**, sendo por isso considerados sons vozeados ou sonoros” (idem, p. 26, grifo das autoras). Ademais, as vogais podem ser caracterizadas como orais ou nasais, nas primeiras “[...] o véu do palato fecha a passagem à cavidade nasal, fazendo com que o ar saia somente pelo trato oral” (idem, ibidem). Nas vogais nasais, por sua vez, “[...] o véu palatino encontra-se abaixado, permitindo que o ar passe também pelas cavidades ressoadoras nasais” (idem, ibidem).

Mesmo nas vogais orais, há diferentes pronúncias e grafias, por exemplo: [a] em **asa** ou **guaraná**; [e] em **medo** ou **você**; [ɛ] em **ela** ou **café**; [i] em **caqui** ou **Pauí**; [o] **olho** ou **avô**; [ɔ] em **rosa** ou **óculos**; [u] em **uva** e **baú**. Nas vogais nasais, por seu turno, existe o [ã] em

maçã ou manhã, ambulância ou anta; [ẽ] em dente ou tempo; [ĩ] em aipim ou inseto; [õ] em tombo ou onça; [u] em umbigo ou mundo. Conforme explicamos anteriormente, a pronúncia da consoante inicial é influenciada pela vogal, que por sua vez, é influenciada pela consoante anterior e posterior a ela. Assim, há vogais nasalizadas antes das consoantes nasais ([m, n, ñ]) quando não há outra vogal diante de tal consoante. Tais vogais, por serem analisadas pelas consoantes seguintes na fala, as crianças possuem dificuldades para representá-las de forma diferente na escrita e leitura (ADAMS et al., 2006). Ademais, temos as semivogais, quando juntas de outra vogal, tipicamente representadas pelo [w] em aula e o [j] em feijão. Outras letras podem representar semivogais, quando juntas de uma vogal (que é mais forte do que a semivogal), como nas palavras mãe e pão, na qual as semivogais são [e] e [o].

Um recurso interessante de como explorar essas diferentes pronúncias das vogais pode ser encontrada em Nadalim, Marques e Marques (2017, p. 20) na música “Baú”: “Na baú tem cajá, a-a-a.../Tem cajá, tem maçã, ã-ã-ã.../ Tem maçã, tem café, é-é-é...Tem café pra você, ê-ê-ê.../ Pra você tem caqui, i-i-i.../ Tem caqui pra vovó, ó-ó-ó.../ Pra vovó, pro vovô, ô-ô-ô...Pra mamãe, pro papai, ai-ai-ai...Tudo tem no baú, u-u-u...”.

Ou ainda na música “Menina” em que as vogais de diferentes palavras são destacadas na canção: “Você quer escutar a voz da menina? Ê, I, A.../ Você quer escutar a voz do menino? Ê, I, O.../ Você quer escutar a voz da Marina? A, I, A.../ Você quer escutar a voz do Murilo? U, I, O.../ Você quer escutar a voz da Tereza? Ê, Ê, A.../ Você quer escutar a voz do Francesco? ã, Ê, Ô...” (idem, p. 24-25).

Solovieva e Rojas (2008a) exemplificam também jogos que visam o desenvolvimento da percepção sonora das vogais e o desenvolvimento da imaginação, que pode ser denominado “jogo imaginário com palavras ou mudança de palavras” (idem, p. 72). Segundo os autores:

Trata-se do método de transformação das palavras mediante a mudança de uma vogal. Dizemos à criança: 'Que palavra teremos se mudarmos o o por um a? Exemplos: sol - sal; pato - pata. [...]. Essa atividade de jogo apoia o desenvolvimento da imaginação das crianças, que constitui uma das formações básicas da idade pré-escolar. A imaginação também se relaciona com o nível verbal, o que contribui para a melhoria da tomada de consciência, por parte da criança, dos diversos aspectos de seu idioma”. (idem, ibidem)

Esse jogo de palavras, conforme os autores, pode ser realizado de diferentes formas. As próprias crianças podem mudar a palavra e o professor intervém quando necessário. Essa ação, inclusive, contribui para o aumento do vocabulário. Quando as mudanças geram

palavras sem significado, o professor pode intervir, verificando com a turma se a palavra existe e como poderia mudar para se transformar em uma palavra que significa algo. Exemplos na língua portuguesa: bala e bolo; menina e menino; sopa e sapo etc.

Solovieva e Rojas (2008a; 2008b) indicam que após a etapa da materialização das vogais, inicia-se a materialização dos sons consonantais, que serão representados por fichas verdes. Primeiramente, após a pronúncia do professor e das crianças, elegem o esquema e colocam as fichas brancas e fichas vermelhas e, em seguida, substituem as fichas brancas pelas verdes no lugar das consoantes. Aqui, é importante apresentar os sons das consoantes (SOLOVIEVA e ROJAS, 2008a). A consciência fonoarticulatória (SANTOS, 2012), citada no item anterior, pode contribuir com a apresentação dos sons.

Entendemos que incorporar as contribuições do método fônico, nesse momento, podem ser interessantes para pensar no grau crescente de complexidade das palavras a serem apresentadas às crianças. Não obstante, vale ressaltar que a análise sonora das palavras não corresponde ao método fônico. Como afirma Dangió (2017), trata-se de incorporar procedimentos e superá-los com outro princípio, ou seja, “[...] o princípio da contextualização do símbolo (a partir de uma palavra significativa para o aluno) sem que ocorra a soletração isolada das letras” (idem, p. 226)<sup>112</sup>. Não se trata, pois, de reinventar o trabalho pedagógico, mas superar por incorporação, fazendo uso de materiais e ideias já consolidadas historicamente por outras correntes teóricas.

Capovilla e Capovilla (2002)<sup>113</sup>, em relação à sequência de apresentação dos sons, consideram que não se deve seguir a ordem do abecedário, mas o grau de dificuldade crescente das letras. Desse modo, após as vogais, em que há maior semelhança entre o nome da letra e o som, os autores afirmam que devem ser apresentadas as consoantes prolongáveis, ou seja, que podem ser mais facilmente pronunciadas de forma isolada (f, j, m, n, v, z). Em seguida, consoantes de fácil pronúncia, mas que possuem mais de um som (l, s, r, x). Nessas letras, os autores afirmam que primeiramente devem ser apresentados os sons regulares e mais frequentes e, apenas posteriormente, os irregulares. Depois das consoantes facilmente pronunciáveis, são apresentadas as consoantes cujos sons são mais difíceis de serem

---

<sup>112</sup> Dangió (2017) afirma que essa ideia foi elaborada pelo Prof. Dr. Guillermo Árias Beatón no curso intitulado "A alfabetização e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores" realizado em FUNDEPE/UNESP/Marília, em 27 de setembro 2013.

<sup>113</sup> É preciso pontuar, mais uma vez, que entendemos que a compreensão do fenômeno exige sua captação como síntese de múltiplas determinações, dado que requer não desconsiderar as possíveis contribuições desses autores. No entanto, faz-se necessário, incorporar, por superação, contribuições teóricas cujos limites podem ser suplantados no e pelo reconhecimento do método histórico-crítico.

pronunciadas de forma isolada (b, p, c, d, t, g, q). Depois disso, é apresentada a letra h, uma exceção, posto que não possui som e, em seguida, as letras k, w, y. Após a apresentação dos sons regulares de todas as letras, inicia-se a apresentação das correspondências grafo-fonêmicas não regulares, com atividades específicas para dígrafos (ch, nh, lh, rr, ss, gu e qu) e sons irregulares de outras letras (c, g, r, s, l, m e x), o cedilha (ç) e encontros consonantais.

Pensando na facilidade em prolongar os **sons** na pronúncia (nosso objetivo) e não na grafia e nos sons regulares ou irregulares, podemos pensar na seguinte sequência de fones: [f] em fumaça; [ʒ] em **j**acaré e **g**eada; [s] em sapo, **c**ebola, **p**êssego, maçã ou máximo; [v] em **u**va; [z] em zebra, casa e exame; [m] em macaco; [n] em navio; [ʃ] em **ch**apéu e **x**ícara; [l] em laranja; [x] em **r**oda ou **c**arro; [r] em barata;; [n] em navio; [b] em boneca; [p] em pato; [d] em dado; [dʒ] em dia; [g] em **g**ato e **f**oguete; [t] em tatu; [tʃ] em tia; [k] em **c**aixa e **q**uiabo; [ɲ] em **un**ha; [λ] em **bol**ha.

Ao pensarmos que há fones mais fáceis de serem pronunciados do que outros, pode-se concluir que palavras com tais fonemas são mais fáceis para a criança conseguir realizar a pronúncia enfatizada da palavra, ou seja, iniciar pelos fonemas mais fáceis de serem isolados. Essa ideia é um importante instrumento para que o professor saiba selecionar as palavras com as quais irá desenvolver a análise sonora das palavras. Não estamos tratando aqui da apresentação dos grafemas, mas da análise dos sons que constituem a palavra. Nem tampouco estamos nos referindo à ordem de apresentação dos fonemas de forma isolada, mas sim à escolha das palavras a serem selecionadas pelo professor. Por exemplo, é mais fácil prolongar o [s] em “sss-apo” do que o [b] em “b-b-bola”. A criança, nesse sentido, pode sentir mais dificuldades em algumas palavras do que outras.

Com efeito, Hurtado e Angeletti (1995) indicam o trabalho com modelos de palavras e afirmam que diferentes tarefas devem ser realizadas: 1. Criar o modelo de uma palavra ao fazer a análise dos sons consecutivos que a formam, 2. Buscar palavras que correspondam ao modelo; 3. Analisar semelhanças e diferenças entre modelos e palavras que elas expressam.

Com efeito, as autoras afirmam que a análise fônica não termina com a formação de ações para a criação do modelo de palavra com a utilização do esquema gráfico e as fichas. Nesse momento, a criança trabalha ainda com os substitutos de sons (as fichas). A próxima etapa é trabalhar com o nível verbal, até que alcance a capacidade de analisar no nível mental. Ou seja, nesse último nível, não é mais necessário o apoio material para determinar a quantidade de fonemas e a sequência deles na palavra, dizer a quantidade e especificar o lugar



que ocupam. O objetivo, pois, é que a criança alcance a capacidade de realizar a análise sonora da palavra sem o apoio material.

Retomemos, aqui, a ideia já apresentada de signos exteriores. Assim como a linguagem egocêntrica, na idade pré-escolar, aparece como instrumento auxiliar na realização da ação e, em seguida, ao ser internalizada cumpre a função de planejamento e autorregulação da conduta, as fichas funcionam, na análise sonora, como instrumento auxiliar na análise sonora das palavras, até que os processos externos se firmem como internos e a criança avança na etapa seguinte. Assim sendo, a criança, nos momentos seguintes, não utilizará mais as fichas, mas realizará as operações mentalmente.

Hurtado e Angeletti (1995) ressaltam ainda o **estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas** que se dá pela percepção fonemática das palavras. As autoras explicam que se perguntarem às crianças a diferença entre sal e sol, a resposta será sobre o significado e não pela composição sonora, como já abordamos. É nesse sentido que um dos objetivos da análise fônica é que as crianças realizem um novo tipo de diferenciação, separando a parte sonora de seu significado, abstraindo o conteúdo e atuando com a forma, ou seja, os sons que constituem a palavra. Lembremos que esse processo já fora iniciado pelo desenvolvimento da consciência fonológica, desde as rimas, o destaque das palavras nas frases, consciência silábica, intrassilábica etc.

Para a realizar o estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas, parte-se da transformação de uma palavra em outra, ou seja, evidenciar que a mudança na forma sonora resulta na mudança de significado. Para tanto, as autoras sugerem, no trabalho pedagógico, a relação de ações, por meio de brincadeiras, que objetivem as mudanças resultantes da troca de sons vocálicos de palavras já conhecidas. Por exemplo, na palavra “bola”, mudar a última ficha (o som /a/ por outra que expresse o som /o/, as crianças devem determinar a mudança produzida (bolo). Outra ação é partir de objetos da realidade, citar as palavras que os designam e realizar a análise sonora para determinar as mudanças que podem acontecer. Ademais, as autoras citam exercícios e jogos em nível verbal que provoquem mudanças de sons, gerando novas palavras, reforçando mais uma vez a ideia que a mudança na composição sonora gera uma mudança do significado.

Com efeito, a formação da ação do **estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas** possibilita a percepção, pela criança, de que a mudança de sons ou a alteração deles na palavra, transforma a palavra e o objeto designado. Essa ação tem função similar ao jogo de mudança de palavras (SOLOVIEVAS e ROJAS, 2008a), citados anteriormente.

Solovieva e Rojas (2008a; 200b), após a análise fonética materializada (materialização dos sons, materialização das vogais e materialização das consoantes), recomendam a **análise fonética no plano perceptivo**<sup>114</sup>, no qual não se utilizam mais os esquemas e fichas, mas o professor dita e as crianças desenham a forma gráfica nos esquemas das palavras, com a quantidade de sons correspondentes. Na mesma sequência do trabalho realizado com as fichas, inicialmente, desenham apenas círculos brancos para representar os sons. Assim, as crianças realizam o desenho do objeto correspondente à palavra (sem o modelo do objeto). Em seguida, segue-se a representação da vogal com lápis de cor vermelha e, no momento posterior, os sons das consoantes com o desenho de círculos verdes.

Apresentamos a seguir exemplos de análise fonética no plano perceptivo elaborada por uma criança com a representação do esquema e círculos brancos para representar os sons; um segundo esquema em que a criança diferenciou os sons vogais, sinalizando-os com círculos vermelhos; e um terceiro esquema, no qual sinalizou os sons das vogais com círculos vermelhos e das consoantes com círculos verdes.

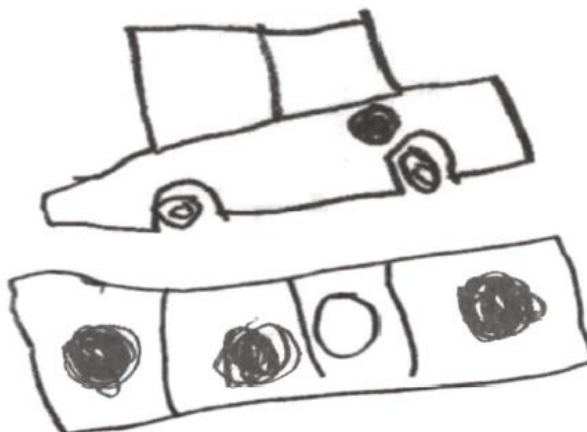
**Figura 4** - Representação gráfica de sons da palavra em espanhol “víbora” (cobra)



Fonte: Solovieva e Rojas (2008b, p. 52)

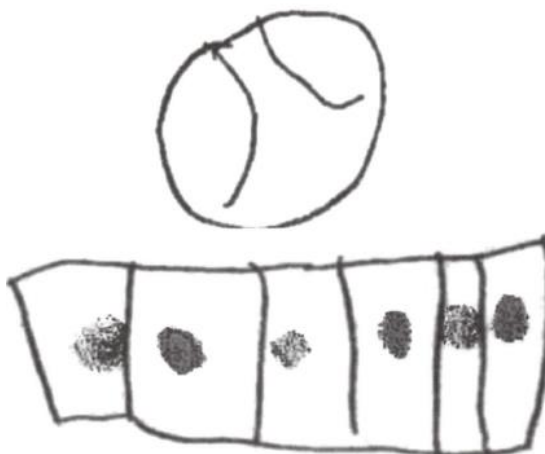
<sup>114</sup> O trabalho pedagógico proposto por Solovieva e Rojas (2008b) não termina na análise fonética no plano perceptivo. Após essa etapa, acontece a **introdução das letras no plano materializado**, o qual inicia-se pela **escolha das letras que representam as vogais**. Começando pelos esquemas materializados e, em seguida, gráficos, a criança escolhe as letras que representam as vogais. No segundo momento, **escolhe as letras que representam as consoantes**, assim como aconteceu com as vogais, apresentam-se as letras que representam os sons de consoantes no plano materializado e perceptivo. A começar por aqueles que representam uma relação mais direta com o som. Nesse momento utiliza-se letras de plástico ou cartões (SOLOVIEVA E ROJAS, 2008b). Poderíamos utilizar aqui o recurso das letras móveis. Na quinta etapa, pela primeira vez, aparece a escrita, na **introdução das letras no plano perceptivo**, na qual gradualmente, substitui-se o esquema, avançando para a escrita de palavras. Na sexta etapa, **leitura e escrita de palavras**, a criança avança a escrita habitual. Inicialmente, os esquemas se conservam para reforçar a percepção dos limites e do espaço interno nos componentes da palavra. (idem). Entendemos, porém, que essas etapas não precisam acontecer na educação infantil.

**Figura 5** - Representação gráfica de sons das vogais da palavra em espanhol “auto” (carro)



**Fonte:** Solovieva e Rojas (2008b, p. 52)

**Figura 6** - Representação gráfica de sons das vogais e consoantes da palavra em espanhol “pelota” (bola)



**Fonte:** Solovieva e Rojas (2008b, p. 53)

O essencial, na educação infantil, é o trabalho pedagógico voltado à análise sonora da palavra. Beatón (2017) afirma que a metodologia utilizada em Cuba permite que as crianças brinquem com as palavras e os sons que as constituem, promovendo a noção de que falamos por meio de palavras, que por sua vez, são formadas por sons, cuja unidade fonética não é a sílaba, como a criança pode inicialmente supor. Segundo o pesquisador cubano, as crianças precisam adquirir a noção de que o ser humano fala por meio de palavras, que por seu turno, são formadas por sons; precisam perceber que a quantidade de sons determinam que as palavras sejam curtas, médias ou longas; aprender que as palavras podem ser representadas de maneiras diferentes, iniciando pelo desenho do objeto, depois pelo esquema gráfico da palavra com o desenho que a representa e, mais adiante, representar os sons por uma só cor e, em seguida, por cores diferentes para sons vocálicos e consonantais.

A metodologia na idade pré-escolar se conclui com a aprendizagem de que ao modificar um som da palavra, seu significado resulta-se transformado, indicando a existência da representação gráfica pelas letras. Para Beatón (2017), é na escola primária (ensino fundamental) que toda essa noção adquirida na idade pré-escolar é transferida para as letras com uma nova representação, que será aprendida de forma gradual e sistemática. Todo o trabalho realizado na pré-escola produz, na criança, uma orientação consciente ao trabalho educativo que será realizado na etapa seguinte, criando as bases afetivas, motivacionais e cognitivas necessárias para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Hurtado e Angeletti (1995) citam a realização de uma avaliação do trabalho pedagógico, que verificou a pronúncia correta dos sons, classificados pelo ponto de articulação; a pronúncia de combinações de sons em diferentes graus de complexidade e a localização de sons nas palavras de três ou quatro sons (determinação dos sons na ordem consecutiva na palavra). Aplicaram uma avaliação em grupos experimentais e de controle, verificando conquistas superiores no primeiro. As crianças que desenvolveram o programa de preparação para a leitura na idade pré-escolar, realizaram o processo de aprender a ler com maior qualidade e facilidade na assimilação. As autoras afirmam que a implementação do programa de análise sonora na prática pedagógica no decorrer de vários anos, como parte da aprendizagem da língua materna e da preparação da criança pré-escolar para a escola, permite evidenciar a eficácia desse trabalho.

Os estudos de Hurtado e Angeletti (1995) evidenciam que poucas crianças conseguem realizar a análise sonora no nível puramente mental, mas são capazes com suporte material.

Não obstante, ressaltam a possibilidade de realizar na idade pré-escolar, em especial, no sexto ano de vida (dos 5 aos 6 anos), essa preparação para a aprendizagem de leitura e escrita

Umbelino (2014), ao trazer o folheto do Programa *Educa a tu hijo* de Cuba, mostra que o material traz atividades que a família deve desenvolver com a criança para contribuir com o ingresso no ensino fundamental. A pesquisadora explica que o trabalho realizado nos Círculos Infantil é mais complexo do que a proposta de trabalho do Programa Educa a tu hijo, posto que o segundo é realizado por adultos sem formação específica, ou seja, os responsáveis pela criança. Dentre as atividades, a autora destaca algumas sugestões do folheto, que traremos aqui à medida que estão diretamente vinculados com nosso objeto de pesquisa.

Desperte seu interesse pela **leitura**:

Que diz aqui? Esta pergunta pode ser feita em diferentes momento e lugares. Ela não sabe ler, mas aprenderá que as coisas têm nome e que esse nome está ali (no cartaz de uma loja, na etiqueta de um produto, na porta de um cinema).

[...]

**Ensine a buscar os sons que formam uma palavra.** Peça que brinque contigo de dizer palavras que tem um determinado som. Por exemplo, o som do balão quando perde o ar (SSSS), ajude a encontrar esse som nas palavras: “sssuelo” (chão), “casssa” (casa), “pelotasss” (bolas). Repete o jogo com outros sons (L, N, R)

[...]

Realiza atividade como as que te apresentamos, por exemplo:

Diga-lhe um som. Peça que diga palavras que o tenham. O som “r” está no teu nome? Digam-me o nome de três amiguinhos onde o encontramos. Chegou uma carreta carregada de “c”. A criança diz vários nomes de coisas que estejam na carreta e que tenham este som. Se a criança aprende a “destacar” o som que mais se ouve, depois poderá aprender a dizer todos os sons que formam uma palavra fácil e curta. Quando tua criança está adiantada, podem brincar de fazer magia com as palavras. Por exemplo: Tenho a palavra Sol, se mudo o som do “s” (tiro a ficha) e ponho o som “c” (coloco uma nova ficha), o que acontece? É outra coisa, outra palavra: col. Outras vezes, o mágico pode ser a criança que muda os sons para formar outras palavras; outras tu. aro – amo – ato

Rita – rota – ropa – rosa – risa. (CUBA, 1992i, p. 20-21 *apud* UMBELINO, 2014, p. 236-237, grifos nossos).

Conforme explica Umbelino (2014), não há na idade pré-escolar o objetivo de que a criança domine a leitura e escrita, mas que desenvolva a consciência de que a palavra é constituída de sons e que, ao alterar o som, muda-se o sentido e significado da palavra. Portanto, procura-se garantir experiências ricas na área da linguagem que ampliem o vocabulário, o domínio da linguagem e a expressão na oralidade. O trabalho com a língua materna em Cuba, de acordo com a autora, estrutura-se em seis aspectos fundamentais: “vocabulário, construção gramatical, expressão oral, literatura infantil, análise fônica, pré-

escrita” (UMBELINO, 2014, p. 238), sendo a análise fônica um dos aspectos essenciais no final da educação pré-escolar. Com efeito, os objetivos para o último ano da educação pré-escolar (5 anos) da área de desenvolvimento da língua materna, conforme cita a pesquisadora, são os seguintes:

- A educadora trabalhará para que ao final do ciclo as crianças:
- Se expressem com clareza, fluidez e coerência sobre os fatos e experiências simples da vida cotidiana e das coisas que aprende.
  - Utilizem um vocabulário amplo relacionado com os objetivos do mundo em que interagem.
  - Pronunciem corretamente os sons do idioma.
  - Possam fazer a análise sonora das palavras.
  - Tenham destrezas motoras finas que sirvam de premissa para a escrita.
  - Sintam gosto e satisfação ao utilizar as distintas belas formas da linguagem literária. (CUBA, 1998a, p. 24 *apud* UMBELINO, 2014, p. 237)

Voltando aos níveis de consciência fonológica, entendemos que signos externos podem e devem ser utilizados. Retomemos a ideia de que, nos experimentos relatados por Elkonin (1974), mesmo as crianças pré-escolares mais novas, com apoio de suportes externos, conseguiram isolar palavras na oração. Entendemos que essa ideia pode ser utilizada também na segmentação de sílabas. Nos fonemas, por sua vez, os suportes externos são as fichas que materializam os sons da palavra na análise sonora.

Esses suportes externos, como já mencionamos, funcionam como signos exteriores (VIGOSTKI, 2009), para que a criança seja capaz de dominar a ação, primeiramente, com objetos, para depois dominá-la no plano de falar em voz alta e, no fim do processo, possa realizar a ação mentalmente, tal como as proposições teóricas de Galperin nas quais Elkonin (1963) se embasou. Poderíamos dizer que no nível da epilinguagem, a criança está no estágio da “psicologia ingênua” (VIGOTSKI, 1999), uma vez que a criança é capaz de manipular as unidades da linguagem oral, mas sem ter consciência delas. As fichas, na análise sonora, funcionam como “signos exteriores”, ou seja, instrumentos auxiliares para que as ações sejam internalizadas pela criança. O “crescimento para dentro” (VIGOTSKI, 2009) se dá quando a criança, internalizou a ação, que se converte em operação consciente (LEONTIEV (2004), tornando-se capaz de realizar as operações mentalmente.

Em relação ao desenvolvimento da atenção, Vygotski e Luria (1996), explicam que as ações externas com dispositivos auxiliares para atrair a atenção ajudam a criança a organizar o próprio comportamento, tornando o processo de atenção mediado. Os autores relatam um experimento realizado por Leontiev em que o experimentador fazia muitas perguntas em que a criança deveria responder o mais rápido possível, mencionando uma cor específica.

Contudo, não poderia mencionar duas vezes a mesma cor, nem mencionar, por exemplo, as cores branco e preto. Observou-se, pois, que quando a criança selecionava cartões com as cores proibidas e colocava-os diante de si, ela primeiro olha para os cartões proibidos, conferindo se estava respondendo com a cor proibida.

Os autores afirmam que, provavelmente, se a criança fizer esse mesmo jogo muitas vezes, pode deixar de usar os cartões, resolvendo a questão com técnicas auxiliares internas. O processo de atenção continuaria a ser indireto, mas internamente indireto, sem materiais externos, ou seja, com técnicas auxiliares internas e não mais externas. Parece-nos, pois, que as fichas na análise sonora, contribuem também para organizar o comportamento da criança e dirigir sua atenção.

Na análise sonora, por exemplo, as fichas funcionam como representação dos sons. Daí a importância da capacidade de compreender o que é um símbolo, para a qual os gestos, a brincadeira de papéis e o desenho também são fundamentais. Nesse sentido, vale ressaltar mais uma vez que o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da consciência fonológica e à análise sonora da palavra atende a **um dos objetivos** a serem alcançados na idade pré-escolar no intuito de contribuir ao desenvolvimento da linguagem escrita. Ações que são, de certo, fundamentais, mas não as únicas! Ao lado delas, devem ser consideradas outras ações pedagógicas fundamentais nesse período do desenvolvimento, como a pré-história da escrita na criança (LURIA, 2012).

Nesse momento do desenvolvimento, é fundamental que a criança perceba que o registro realizado é um meio auxiliar (um signo) para recordar, avançando da **etapa pré-instrumental** - na qual o uso escrita ainda é uma ação imitativa, sem atribuir significado àquilo que representa, resultante do prazer de manipular objetos - expressão da atividade objetual manipulatória - à **atividade gráfica diferenciada**, na qual a criança supera a imitação da escrita do adulto e passa a utilizar registros gráficos como meios que assumem a função de operação psicológica, auxiliando a criança na recordação de algo, mas sem significado em si mesmo.

Ao superar esse momento, as crianças avançam no registro mnemônico e atribuem significado às marcas, para lembrar-se da intencionalidade ao fazer o desenho. Na **etapa da escrita pictográfica**, o desenho é utilizado como meio de registro. Cabe ao professor introduzir formas geométricas, grandezas e medidas, uma vez que além de promover o pensamento lógico-matemático, promove o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Com quatro a cinco anos, a criança já deve fazer uso de registros gráficos, utilizando seus

rabiscos (ainda externamente) com a função auxiliar de signo, ou seja, atribuindo significados às marcas gráficas até que a criança não consiga mais usar o desenho como registro, avançando para a **escrita simbólica** (LURIA, 2012; MARTINS e MARSIGLIA, 2015).

Não temos a intenção de abordar toda a complexidade da pré-escrita na idade pré-escolar em apenas dois parágrafos. Mas precisamos esclarecer e enfatizar que o desenvolvimento da consciência fonológica e a análise sonora da palavra, foco desse terceiro capítulo, é uma das ações a seres desenvolvidas no sentido de contribuir à aquisição da leitura e escrita. Além disso, o segundo capítulo evidenciou o papel da brincadeira de papéis enquanto atividade-guia da idade pré-escolar, essencial ao desenvolvimento do autodomínio da conduta, condição para a atividade de estudo. Não menos importantes são as atividades produtivas (linhas acessórias de desenvolvimento) à medida que tornam a ação mais consciente, planejada e intencional.

As ideias de Elkonin permitem utilizar a atividade lúdica e a imaginação (Solovieva e Rojas, 2008a), o que por sua vez, corresponde ao momento do desenvolvimento em que as crianças se encontram, uma vez que a imaginação é a nova formação da idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2008), como explicamos no segundo capítulo. Solovievas e Rojas (2008a) afirmam ainda que as tarefas e jogos devem ser flexíveis e alegres. Mesmo assim, as crianças podem não ter motivação prévia, mas é papel do professor criar essa motivação durante o processo de ensino. Como afirma (ELKONIN, 1974, p. 181-182).

Não há dúvida, no entanto, que o ensino de alfabetização não pode ser simplesmente anexado de uma maneira mecânica ao sistema existente de desenvolvimento da linguagem nas instituições pré-escolares. Isso requer mudanças reais, primeiro de tudo, no programa e organização do trabalho relacionado ao domínio da estrutura gramatical e da composição sonora da linguagem. A designação do conteúdo correto e a organização desse tipo de trabalho em instituições pré-escolares requer pesquisa intensiva das questões relativas à psicologia do domínio da linguagem por crianças em idade pré-escolar.

Em relação com essa ideia do psicólogo soviético, Adams (1990) afirma que o objetivo não consiste em transportar o currículo do ensino fundamental à educação infantil, mas é preciso que os professores da educação infantil utilizem jogos, canções e livros de histórias infantis, tendo em vista o desenvolvimento linguístico das crianças. Concordamos com a ideia da autora de que há muito a ser aprendido antes que a criança inicie a idade escolar.

Nessa direção, Elkonin (1974) afirma que é preciso rever a atitude negativa perante diferentes tarefas nas quais acontecem a manipulação lúdica de palavras que aumentam a

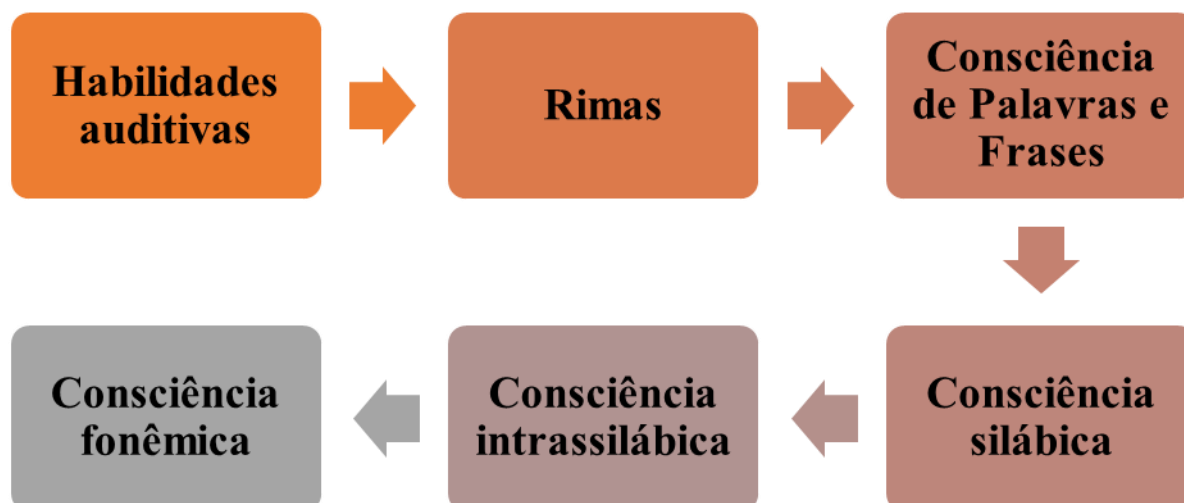


orientação da criança à forma sonora. O psicólogo afirma que “[...] tais exercícios são tratados por alguns pedagogos como absurdos porque os significados lexicais das palavras são delegados a uma posição secundária ou estão completamente ausentes” (idem, p. 181). Parece-nos que tal afirmação continua atual. Na contramão dessa ideia, o psicólogo russo considera que essas tarefas podem ser muito importantes ao desenvolvimento da criança à medida que possibilitam a observação de mudanças sonoras na palavra e, assim, desenvolvem a percepção da realidade linguística.

Não se trata, pois, de antecipação mecânica da alfabetização a partir de tarefas fragmentadas, exercícios prontos e instrucionais, comuns na educação infantil, como bem crítica Lazaretti (2013). Como já evidenciamos, não existe a “hora certa” para o início do desenvolvimento da linguagem escrita (DANGIÓ, 2017). O processo de aprendizagem da leitura e escrita não se inicia no ensino fundamental, mas desde o momento em que a criança, na atividade emocional direta com o adulto, aprende suas primeiras palavras.

Como abordamos nesse capítulo, desde o desenvolvimento das habilidades auditivas, passando pelo desenvolvimento dos diferentes níveis da consciência fonológica até o nível de mais complexidade, a consciência fonêmica, para a qual exerce papel fundamental a análise sonora da palavra, estamos tratando do processo de aprendizagem da leitura e escrita. Diante do exposto até este momento e com o objetivo de orientar as ideias que serão abordadas no próximo capítulo, apresentamos a seguir uma figura com os principais conteúdos a serem desenvolvidos na idade pré-escolar. O leitor pode observar que as flechas indicam o movimento crescente da complexidade dos conteúdos, que se inicia com as habilidades auditivas - nas quais se inserem a percepção e atenção auditiva, discriminação auditiva e memória auditiva sequencial - e, no outro extremo, há a consciência fonêmica.

Figura 7 - Conteúdos



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Obviamente, o desenvolvimento da consciência fonêmica não é o fim do processo, mas o ponto de partida para outros e mais complexos conteúdos. Vale dizer também que, embora exista uma complexidade crescente, isso não significa uma linearidade, uma vez que o professor pode e deve voltar a desenvolver um mesmo conteúdo já trabalhado em momentos anteriores, mas com maior grau de complexidade.

Por exemplo, não significa que, ao desenvolver o conteúdo de análise fonêmica, não mais trabalhará habilidades auditivas, mas significa que o segundo é condição para o primeiro. A discriminação auditiva, por exemplo, está presente não apenas no início do processo, mas perpassa outros conteúdos. Assim sendo, se inicialmente, o objetivo era o trabalho pedagógico voltado à discriminação auditiva de sons não-verbais e verbais; durante o trabalho pedagógico voltado à consciência fonêmica, a discriminação auditiva aparece novamente, mas em maior nível de complexidade, discriminando os diferentes fonemas constitutivos pela análise sonora da palavra.

Ademais, a rima não aparece apenas em um momento do processo. Retomemos a ideia de Alves (2012) que rima de palavras pode ser considerada um nível específico da consciência fonológica anterior à consciência da sílaba, bem como Adams et al. (2006) afirma que jogos com rimas podem dirigir a atenção das crianças à estrutura sonora das palavras. Assim, entendemos que esse conteúdo pode aparecer tanto em um momento inicial como forma de chamar a atenção da criança aos sons das palavras, promovendo a “sensibilidade às rimas de palavras” (ALVES, 2012), como também após a consciência de palavras e a consciência silábica.

A partir disso, é preciso pensar nas relações entre o destinatário (criança na idade pré-escolar), o grau de complexidade e a natureza do conteúdo a ser transmitido na idade pré-escolar, bem como a forma de realização do trabalho pedagógico. É com base nessa relação de interdependência existente na tríade conteúdo-forma-destinatário, que no próximo capítulo, buscaremos sintetizar as ideias fundamentais que abordamos até aqui para pensar no planejamento pedagógico tendo em vista o ensino desenvolvente da língua portuguesa.

## **4 CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Nos capítulos anteriores procuramos apresentar elementos requeridos à compreensão do destinatário do processo educativo (crianças na idade pré-escolar) e os conteúdos essenciais a serem desenvolvidos tendo em vista o ensino desenvolvente da língua portuguesa. Nosso objetivo é contribuir ao planejamento pedagógico histórico-crítico na educação pré-escolar, cujo eixo articulador reside na tríade conteúdo-forma-destinatário. É na direção desse objetivo que se coloca este quarto e último capítulo.

À medida que para compreender o destinatário embasamo-nos, fundamentalmente, na psicologia histórico-cultural, coloca-se a necessidade de abordar a relação existente entre a psicologia e a pedagogia, dado que nos conduz ao item inicial deste capítulo.

### **4.1 A relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento**

Ainda que as áreas da psicologia e da pedagogia trabalhem em conjunto na prática pedagógica, cada uma delas tem suas singularidades, que quando desconsideradas, incorre-se no risco de incoerências entre estas duas ciências no campo educacional. (MARSIGLIA e SACCOMANI, 2016). A ênfase nas características particulares da teoria psicológica e da teoria pedagógica e, conseqüentemente, a diferenciação entre elas, não é de menor importância, mas se mostra essencial devido a uma hegemônica psicologização da educação (MARTINS, 2012; PASQUALINI, 2013).

Em relação à prática pedagógica, não se pode valorizar o entendimento da maneira como a criança aprende em detrimento dos conteúdos, objetivos e formas de ensino. Vigotski (2009) discorda, por exemplo, da ideia de Piaget de que o indicador do nível de desenvolvimento do pensamento infantil é “[...] a maneira como essa criança pensa em um campo onde ela não tem nenhum conhecimento” (idem, p. 300), desconsiderando aquilo que a criança sabe ou o que ela é capaz de aprender.

Concordamos que os profissionais da área educacional devem conhecer o desenvolvimento psicológico infantil, naquilo que a criança é e naquilo que pode vir a ser, bem como entender na essência como acontece o processo de aprendizagem. Todavia, não se pode colocar em segundo plano – ou desconsiderar – o ensino planejado e intencional, o papel diretivo do professor, os métodos empregados e os conteúdos a serem transmitidos.

A psicologia, por si só, não é capaz de orientar e organizar a prática pedagógica. Daí que resulta inviável e incoerente uma transposição direta e imediata da psicologia à educação

escolar. Assim sendo, psicologia e pedagogia devem ser entendidas como uma unidade que orienta o trabalho docente. Posto isso, entre a psicologia e a prática pedagógica, faz-se imprescindível a mediação de uma teoria pedagógica. Baseando-se em Rubinstein, Pasqualini (2013, p. 72, grifo da autora) afirma que a psicologia e a pedagogia:

[...] se relacionam de tal modo que o *objeto* de uma é *condição* para a outra. A psicologia não tem como objeto o processo pedagógico e a organização do ensino. Como explica Rubinstein, o objeto da psicologia do desenvolvimento são as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança. O objeto da pedagogia, por sua vez, é o processo pedagógico propriamente dito, ou seja, as leis específicas da educação e do ensino.

Grosso modo, o objeto de uma ciência é aquilo que ela investiga e demarca sua singularidade. Portanto, os objetos da psicologia e o da pedagogia são diferentes, mas ao mesmo tempo, condicionam-se. Assim, é de extrema importância compreender as leis que regem o desenvolvimento humano para planejar ações de ensino que corroborem esse processo. Como afirma Mukhina (1995, p. 12), “[...] os conhecimentos obtidos pela psicologia infantil são uma das bases científicas da pedagogia”. Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista que o conhecimento pedagógico é condição para o objeto da psicologia, isto é, o desenvolvimento não acontecerá por si só, mas apenas se houver a organização de ações para tanto.

Duarte (2004b), referindo-se à Escola de Vigotski e as relações entre psicologia e pedagogia, afirmou que:

A psicologia de Vigotski, para se tornar uma referência para os educadores brasileiros de hoje, precisa ser estudada como parte de um estudo maior, voltado para a construção de uma pedagogia marxista. Isso quer dizer que a psicologia vigotskiana, por si mesma, não pode produzir uma pedagogia, ainda que seja desta um dos fundamentos indispensáveis. Pretender criar uma “pedagogia vigotskiana” seria incidir no psicologismo que entendemos ser incompatível com uma concepção marxista das relações entre indivíduo e sociedade. (idem, p. 283).

Faz-se necessário, pois, uma teoria pedagógica que seja mediadora entre o fundamento psicológico e a prática pedagógica. Além disso, ao tomarmos a psicologia histórico-cultural como um dos fundamentos da prática pedagógica, deve-se levar em consideração, tal como mostra Duarte (2016a), que a psicologia histórico-cultural é, decerto, um fundamento essencial, mas não é o único. Para que o fundamento psicológico possa, de fato, trazer contribuições à educação escolar é indispensável que esteja incorporado a uma teoria pedagógica, “[...] para cuja construção também contribuem a filosofia, a sociologia, a história,

a didática, a teoria do currículo e outros campos dos estudos educacionais” (idem, p. 37).

Cabe entender o fenômeno da educação escolar em suas múltiplas determinações, uma vez que uma teoria pedagógica parte da educação escolar, recorre a diferentes campos científicos - fundamentos psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos, didáticos etc - e retorna à educação escolar. Duarte (2013a, p. 37-38) ressalta que “[...] a pedagogia que pode realizar de maneira mais coerente as mediações entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar na sociedade contemporânea é a pedagogia histórico-crítica”, tendo em vista a luta de ambas pela superação revolucionária da sociedade capitalista.

Nessa mesma direção, Martins (2013b) mostra-nos as alianças existentes entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, colocando em tela a unidade teórico-metodológica entre essas duas teorias. Sobre as relações entre elas, a autora afirma que ao considerar a psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica, deve-se ter claro que:

[...] a psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, ela não se configura como teoria pedagógica. Assim sendo, não compactuamos com proposições que fazem transposições imediatas desse aporte teórico-psicológico para o campo da educação escolar. A nosso juízo, sua transposição para o campo educacional requer, necessariamente, a mediação de uma teoria pedagógica alinhada com seu núcleo teórico, qual seja: o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação. Encontramos esse alinhamento na pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2013b, p. 142).

Posto isso, partimos da tese vigotskiana de que a organização do trabalho educativo, ao produzir processos de aprendizagem pela internalização dos signos da cultura, promove o desenvolvimento dos sujeitos. Sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski apresentou os conceitos de área do desenvolvimento iminente<sup>115</sup> e nível de desenvolvimento real. Esses conceitos são importantes ao nosso trabalho à medida que, como afirma Vigotski (2009, p. 331), “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual”.

---

<sup>115</sup>Esse termo pode também ser encontrado nas traduções como zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo, zona de desenvolvimento imediato ou área de desenvolvimento potencial. Prestes (2010), defende que a melhor tradução seria “área de desenvolvimento iminente”. Porém, em alguns momentos, usaremos outros termos a depender da tradução.

Vigotski, ao lançar mão do primeiro nível de desenvolvimento, mostra-nos que, por meio das relações interpessoais – na atividade guiada pelo adulto – a criança é capaz de ir muito além daquilo que faz individualmente. Segundo Vigotski (2009, p. 328), “[...] a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha”. Assim sendo, a área de desenvolvimento iminente corresponde às ações que a criança não é ainda capaz de realizar de forma autônoma, mas pode realizar com a colaboração do outro.

Como explica Martins (2013a), o desenvolvimento é **iminente**, uma vez que a “[...] área se institui como iminência de aprendizagem e desenvolvimento, como algo que está pendente, inacabado, mas em vias de acontecer” (idem, p. 287). Portanto, fazem parte dessa área as funções intersíquicas, ou seja, aquelas que existem, primeiramente, no plano interpessoal, na relação entre um sujeito mais desenvolvido, que já tem essas funções e capacidades como conquista de seu psiquismo, e um menos desenvolvido, que ainda não as internalizou. A internalização dessas funções, isto é, a transformação do intersíquico em intrapsíquico, encerra o processo de passagem da área de desenvolvimento iminente ao nível de desenvolvimento real.

Assim, o nível de desenvolvimento real refere-se ao “[...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento realizado” (VIGOTSKII, 2012, p. 111). Nesse nível estão as ações, funções e capacidades que já foram desenvolvidas na criança por meio de processos educativos formais ou informais, ou seja, tratam-se das atividades que a criança já é capaz de fazer por si só, sem que seja necessária a colaboração de um adulto.

É a relação entre o menos e o mais desenvolvido que promove o desenvolvimento. Segundo Duarte (2013a, p. 45):

Para a psicologia histórico-cultural, um indivíduo será tão mais desenvolvido psicologicamente quanto mais ele seja capaz de conduzir de forma racional e livre seus processos psicológicos por meio da incorporação, à sua atividade mental, da experiência psíquica humana corporificado e sintetizada na cultura. A própria existência do ser humano mais desenvolvido é necessária ao desenvolvimento psicológico desde a infância.

É nessa direção que, no processo educativo, o professor, enquanto par mais desenvolvido, “[...] “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores, quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos.” (MARTINS, 2013a. p. 295). Nesse sentido, na área de desenvolvimento

iminente, a colaboração do **outro** precisa ser adjetivada, para não cair no erro de equiparar o trabalho intencional e consciente do professor com a colaboração de um colega da mesma turma ou, como consta em documentos oficiais (como citamos no primeiro capítulo), as interações com pares e adultos, sem adjetivar a diferença entre as duas formas de relação.

Conforme explica Martins (2016a, p. 16), [...] quem medeia é o signo, seja ele um instrumento técnico de trabalho ou um conceito”. Nesse sentido, prossegue a pesquisadora, “[...] o domínio do signo não resulta espontaneamente da simples relação sujeito-objeto; conseqüentemente, quem disponibiliza o signo à apropriação é o outro ser social que já o domina.” (idem, ibidem). Com efeito, a adjetivação da colaboração resulta do papel do professor, entendido como aquele que é o “portador dos signos”, ou seja, portador do universo simbólico, que por meio de processos educativos devidamente organizados e sistematizados, possibilita o domínio, no nível de desenvolvimento real, daquilo que outrora existia na área de desenvolvimento iminente.

A outra criança, colega da mesma turma, não é a melhor forma de fazer com que o desenvolvimento psíquico avance, pois cabe ao professor conhecer e atuar nas pendências cognitivas de seus alunos, tendo em vista os objetivos de ensino do trabalho pedagógico. Conforme afirma Vigotski (2009, p. 331), “[...] na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação”.

Como afirma Mukhina (1996, p. 50) “[...] o ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o”. O bom ensino, defendido por Vigotski, não é aquele que atua no nível daquilo que o sujeito já possui em termos de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real. Entendemos que quando se privilegia a brincadeira e experiências livres na educação infantil, não se ultrapassa ou pouco se avança em relação a esse nível já conquistado. O trabalho educativo deve desenvolver aquilo que o aluno ainda não tem, mas pode vir a ter por meio dos processos educativos, isto é, trata-se do ensino que atua na área de desenvolvimento iminente. É nesse sentido que Vigotski (2009) afirma que aquilo que está na área de desenvolvimento iminente passa, em adequadas condições de ensino, ao nível de desenvolvimento real. Nas palavras do autor (idem, p. 331), “[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha”.

Assim, Vigotski (idem, p. 336-336) afirma que “[...] ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha”. Com efeito, o conceito de área de desenvolvimento iminente refere-se ao desenvolvimento das



funções psíquicas ainda não consolidadas, mas que estão próximas de se desenvolver, visto que, para, Vigotski (2009, p. 334), “[...] o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”. Segundo autor, não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento psíquico. É nessa direção que, para o psicólogo russo, o “bom ensino” é entendido como aquele que se antecipa ao desenvolvimento se pretende promovê-lo, conduzindo-o.

Assim sendo, nessa perspectiva, não se entende que se deve ensinar a criança a partir do momento que ela disponha de determinados requisitos, mas é justamente por não os ter, que se faz necessária a intervenção do trabalho educativo. Conforme Martins (2016a, p. 20), “[...] se o desenvolvimento fora tomado pela psicologia tradicional como condição para o ensino, essa relação se inverte a partir das demonstrações desse autor [Vigotski]”.

Os conceitos de nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente são muito disseminados na área da educação, mas acrescentamos, também banalizados (PRESTES, 2010), porque, não raras vezes, são apartados de toda a teoria da psicologia histórico-cultural e dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, o que por sua vez, esvazia esses conceitos de todo o seu significado no desenvolvimento humano e suas implicações à educação escolar.

Martins (2013a) chama a atenção sobre a dinâmica interna do nível de desenvolvimento real, pois como alerta a autora “[...] quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando”. Assim sendo, o nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, não é o ponto final do trabalho pedagógico, pelo contrário, é também seu ponto de partida, no qual deve atuar tendo em vista o desenvolvimento e complexificação das operações ou conceitos. Como afirma Martins (2013a, p. 286):

[...] a proposição vigotskiana de “nível de desenvolvimento real” carrega consigo um problema cuja resolução incide sobre a qualidade da prática pedagógica: o que ela faz com aquilo que a criança já sabe – quer esse saber seja resultado das experiências prévias da criança, quer tenha sido adquirido por ação do ensino escolar. Assim, Vigotski considerou que as finalidades do reconhecimento desse “nível” no trabalho pedagógico não se limitam à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente, isto é, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais. Referindo-se a essa “área”, Vigotski destacou primeiramente sua relação direta com a dinâmica da evolução intelectual da

criança, ou seja, com o estabelecimento e ampliação das conexões internas ainda não estabelecidas pelo aprendiz. Se tais conexões ainda não estão asseguradas, se ainda fogem ao seu domínio, eis o “espaço” de atuação do ensino.

Trata-se, pois, de um desenvolvimento, por assim dizer, em espiral e não linear, ou seja, um desenvolvimento por saltos qualitativos e revoluções, no qual um mesmo conteúdo, capacidade ou ação se enriquece e se complexifica cada vez mais a depender da qualidade dos processos educativos disponibilizados aos sujeitos em formação. Conforme Vigotski, a essência do desenvolvimento de um conceito expresso por uma palavra é a “[...] transição de uma estrutura de generalização a outra” (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

Uma vez que o desenvolvimento é dependente da qualidade do trabalho pedagógico, o professor deve ter profundo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para transformá-lo, de forma que a organização do trabalho educativo atue na área de desenvolvimento iminente e promova o desenvolvimento. O bom ensino é aquele que não espera o desenvolvimento, mas garante conteúdos de qualidade, situações planejadas e organizadas que ultrapassem os limites da vida cotidiana, atribuindo à educação escolar posição ímpar no processo de humanização, diferenciando-a das outras formas de educação formal ou informal.

Posto isso, apresentamos a seguir três quadros que sintetizam ideias apresentadas em capítulos anteriores sobre os períodos do desenvolvimento e as características da linguagem oral, articulando-os ao nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente. De um lado, o desenvolvimento real expressa aquilo que já é uma conquista resultante de experiências prévias da criança ou do ensino escolar, ou seja, o que a criança já efetivou em determinado período como resultado do processo de aprendizagem. De outro, o nível de desenvolvimento iminente diz respeito aquilo que está em vias de ser conquistado a depender das condições objetivas de vida e educação.

Nas colunas que se referem ao nível de desenvolvimento real e à área de desenvolvimento iminente, colocamos nas primeiras células em azul, aspectos do desenvolvimento de forma geral e abaixo, nas células da cor branca, características do desenvolvimento da linguagem. Vale retomar e reforçar a ideia de que tudo aquilo que apresentamos nos quadros a seguir não acontecem de forma natural, mas são resultantes do universo simbólico do qual a criança se apropria no contato com os adultos.

**Quadro 1** - Síntese do desenvolvimento da comunicação emocional direta em direção à atividade objetal manipulatória

Atividade-guia	Linguagem oral	Nível de desenvolvimento real	Área de desenvolvimento iminente (atividade objetal manipulatória)
<b>Comunicação emocional direta</b>	<b>Etapa pré-linguística</b> (Linguagem pré-verbal e pré-intelectual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade sensório-perceptual e motora;</li> <li>• Atenção involuntária</li> <li>• Ausência de significados para as memórias (pela ausência de linguagem);</li> <li>• Ações sensório-motoras de manipulação e exploração das propriedades sensoriais dos objetos (uso indiscriminado do objeto);</li> <li>• Exclusivamente o adulto disponibiliza objetos;</li> <li>• Dependência do campo sensório-perceptual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade percepção e ação (predomínio da percepção visual-direta);</li> <li>• Atenção involuntária (objetos determinam a ação da criança em decorrência da unidade entre afeto e percepção);</li> <li>• Memória se manifesta na percepção ativa;</li> <li>• Procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos (objeto converte-se em instrumento; uso do objeto em sua função direta);</li> <li>• Marcha independente (maior autonomia, reorganização do campo perceptual e no contato com objetos);</li> <li>• Libertação do campo sensório-perceptual;</li> <li>• Comportamento (percepção, atenção, memória, pensamento) determinado pela situação concreta.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complexo de animação;</li> <li>• Gesto indicativo;</li> <li>• Ruídos, murmúrios balbucios e as primeiras “palavras”;</li> <li>• Palavra como mera extensão ou propriedade do objeto;</li> <li>• Dependência do contexto simpráxico (gestos, entonação, situação etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrecruzamento entre linguagem e pensamento;</li> <li>• Linguagem autônoma (transição entre o período pré-linguístico e o período verbal);</li> <li>• Linguagem autêntica (período verbal) utilizada pela criança para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos durante a atividade conjunta;</li> <li>• Superação da conexão direta objeto-designação, promovendo a conversão da imagem do objeto em signo (linguagem trata de categorias e não objetos particulares);</li> <li>• Salto abrupto no vocabulário;</li> <li>• Domínio primário do idioma (aproximadamente dos 11 meses até um ano e sete meses)</li> <li>• Domínio da estrutura gramatical da linguagem (aproximadamente de um ano e sete meses até três anos).</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

**Quadro 2 - Síntese do desenvolvimento da atividade objetal manipulatória à brincadeira de papéis**

Atividade-guia	Linguagem oral	Nível de desenvolvimento real	Área de desenvolvimento iminente (Brincadeira de papéis)
<b>Atividade objetal manipulatória</b>	<b>Linguagem autêntica – Período verbal</b> (utilizada pela criança para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos da atividade conjunta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade percepção e ação (predomínio da percepção visual-direta);</li> <li>• Atenção involuntária (objetos determinam a ação da criança em decorrência da unidade entre afeto e percepção);</li> <li>• Memória se manifesta na percepção ativa;</li> <li>• Procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos (objeto converte-se em instrumento; uso do objeto em sua função direta);</li> <li>• Marcha independente (maior autonomia, reorganização do campo perceptual e no contato com objetos);</li> <li>• Libertação do campo sensorio-perceptual;</li> <li>• Comportamento (percepção, atenção, memória, pensamento) determinado pela situação concreta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção generalizada dos objetos (percepção semântica);</li> <li>• Atenção mediada pelas indicações verbais do adulto.</li> <li>• Memória involuntária, mas com possibilidade de apresentar objetivos mnemônicos;</li> <li>• Uso livre do objeto, mas consciente de sua função (substituição de um objeto por outro);</li> <li>• Superação do campo perceptual imediato (Comportamento não mais determinado pela situação concreta);</li> <li>• Indicações verbais do adulto (bem como sua própria linguagem) regulam o seu comportamento;</li> <li>• Comportamento se subordina às regras do papel assumido no jogo de papéis (desenvolvimento do autodomínio da conduta).</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrecruzamento entre linguagem e pensamento;</li> <li>• Linguagem autêntica (período verbal) utilizada pela criança para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos durante a atividade conjunta;</li> <li>• Superação da conexão direta objeto-designação, promovendo a conversão da imagem do objeto em signo (entender que a linguagem trata de categorias e não objetos particulares);</li> <li>• Salto abrupto no vocabulário;</li> <li>• Domínio primário do idioma e domínio da estrutura gramatical da linguagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem egocêntrica (meio de planejamento e regulação da conduta);</li> <li>• Linguagem situacional;</li> <li>• Desenvolvimento do vocabulário (além de substantivos, verbos, adjetivos, pronomes, numerais e conjunções subordinativas).</li> <li>• Maior domínio da estrutura gramatical da linguagem</li> <li>• Possibilidade de uma relação menos espontânea com a linguagem.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

**Quadro 3** - Síntese do desenvolvimento da brincadeira de papéis à atividade de estudo

Atividade-guia	Linguagem oral	Nível de desenvolvimento real	Área de desenvolvimento iminente (idade escolar)
<b>Brincadeira de papéis</b>	<b>Linguagem autêntica</b> – Período verbal (linguagem egocêntrica, requalifica todas as funções psíquicas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção generalizada dos objetos (percepção semântica);</li> <li>• Atenção mediada pelas indicações verbais do adulto;</li> <li>• Memória involuntária, mas com possibilidade de apresentar objetivos mnemônicos</li> <li>• Uso livre do objeto, mas consciente de sua função (substituição de um objeto por outro);</li> <li>• Superação do campo perceptual imediato (Comportamento não mais determinado pela situação concreta);</li> <li>• Indicações verbais do adulto (bem como sua própria linguagem) regulam o seu comportamento;</li> <li>• Comportamento se subordina às regras do papel assumido no jogo de papéis (desenvolvimento do autodomínio da conduta).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção generalizada dos objetos (percepção semântica);</li> <li>• Maior desenvolvimento da atenção voluntária;</li> <li>• Memória lógico-verbal, na qual as crianças fazem uso das palavras para realizar conexões semânticas com aquilo que precisa ser memorizado.</li> <li>• Objeto de interesse é o conhecimento historicamente acumulado (saber escolar);</li> <li>• Desenvolvimento do autodomínio da conduta</li> <li>• Capacidade abstrativa.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem egocêntrica (meio de planejamento e regulação da conduta);</li> <li>• Linguagem situacional;</li> <li>• Desenvolvimento do vocabulário (além de substantivos, verbos, adjetivos, pronomes, numerais e conjunções subordinativas).</li> <li>• Maior domínio da estrutura gramatical da linguagem</li> <li>• Possibilidade de uma relação menos espontânea com a linguagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem interna (meio de planejamento e regulação da conduta);</li> <li>• Linguagem coordenada ou contextual;</li> <li>• Enriquecimento do vocabulário;</li> <li>• Domínio da estrutura gramatical da linguagem;</li> <li>• Relação voluntária com a linguagem oral;</li> <li>• Consciência fonêmica (nível mais complexo da consciência fonológica).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

À medida que nosso objeto de estudo é a idade pré-escolar, elaboramos um quadro-síntese mais aprofundado desse período com o objetivo de pensar o planejamento pedagógico destinado às crianças da pré-escola. Não obstante, antes disso, faz-se necessário que o leitor compreenda os diferentes níveis de planejamentos e as especificidades dos conteúdos na educação infantil.

#### 4.2 O planejamento em seus diferentes níveis

No meio do caminho tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 no meio do caminho tinha uma pedra  
 (ANDRADE, 2010, p. 267)

“No meio do caminho”, conhecido poema de Carlos Drummond de Andrade, ilustra as várias pedras que dificultam o caminho do trabalho docente; as políticas públicas, número de alunos; formação inicial e continuada cada vez mais esvaziadas; precariedade de recursos e materiais, enfim, condições objetivas e subjetivas que inviabilizam o trabalho pedagógico. Contudo, além desses empecilhos, a falta de clareza quanto ao ponto de chegada, não raras vezes, é um dos grandes obstáculos a se enfrentar. Como também pode ser representado metaforicamente pelo trecho da história “Alice no País das Maravilhas”:

Alice: “O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?” “Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato. “Não me importo muito para onde...” retrucou Alice. “Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato. (CARROLL, 2002, p. 59).

Além das pedras a serem enfrentadas, a ausência de planejamento ou o entendimento dele como apenas o cumprimento de uma burocracia, retira da organização do trabalho pedagógico sua necessidade como uma das ações fundamentais para atender ao motivo da atividade do professor, ou seja, o ato de ensinar - função precípua da escola - e promover o desenvolvimento dos alunos.

Não obstante, antes de tratarmos do planejamento relacionado à educação escolar, é preciso esclarecer que, *a priori*, planejar não é uma ação exclusiva do âmbito educacional, mas é uma característica do trabalho. Como define Marx (2011), o que distingue a atividade humana da atividade animal é o caráter teleológico do trabalho que “[...] imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade” (idem, p. 212). Assim sendo, diferente dos demais animais, o ser humano antecipa (planeja!) o resultado de sua ação.

Planejamento significa, segundo o dicionário Aulete<sup>116</sup>, “ação ou resultado de planejar”; “processo em que se determina um conjunto integrado de ações e procedimentos para a consecução de um ou mais objetivos”; “definição das etapas, métodos e meios necessários para a realização de um trabalho, evento etc”. Nesse sentido, o planejamento está presente na vida humana mesmo nas tarefas mais comuns da vida cotidiana<sup>117</sup>, por exemplo, cozinhar. Ao preparar uma refeição, nós planejamos o que faremos, quais ingredientes serão utilizados e o modo de preparo. Quando saímos de casa, vamos a algum lugar, fazer alguma coisa, encontrar alguém.

Também em relação às atividades profissionais, não apenas a atividade docente prevê planejamento. Seja um pesquisador, pedreiro, químico, jardineiro, merendeiro da escola, jornalista, desenvolvedor de software ou qualquer outra profissão, há o planejamento das ações e operações a serem realizadas para o alcance de objetivos predefinidos da atividade. A título de exemplo, um cientista da área química ou biológica, ao chegar no laboratório, já tem planejado seus experimentos, as concentrações das soluções que serão preparadas, os reagentes que serão utilizados e os equipamentos necessários, bem como tem predefinido os objetivos que conduzem tal experimento e a hipótese a ser testada.

Posto isso, Candido (2017) afirma que para debruçar-nos sobre o planejamento, é preciso entendê-lo como parte essencial da ontologia humana. A pedagogia histórico-crítica se fundamenta em uma concepção de ser humano histórica, isto é, que se constitui como tal historicamente. Em consequência disso, a educação, entendida como fenômeno exclusivo aos seres humanos, é o processo no qual os seres humanos incorporam aquilo que foi objetivado historicamente na cultura. A educação, nesse sentido, constitui-se como “[...] exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI,

---

<sup>116</sup> Consulta feita à versão eletrônica desse dicionário, disponível em <<http://www.aulete.com.br/planejamento>>. Acesso em 1 de junho de 2018.

<sup>117</sup> Abordamos as especificidades das atividades cotidianas e não-cotidianas no primeiro capítulo.

2008a, p. 12). O trabalho é a atividade na qual o ser humano antecipa mentalmente o resultado da ação, empregando e produzindo meios materiais e não materiais, como os signos. Baseando-se em Marx, Saviani (2008a) compreende a educação como um tipo de produção não material em que o “[...] produto não se separa do ato de produção” (idem, p. 12) e que não há intervalo de tempo entre a produção e o consumo.

Se o conhecimento historicamente acumulado, em suas máximas expressões, não está disponibilizado imediatamente aos indivíduos em formação, é função da educação escolar socializá-lo. Para a pedagogia histórico-crítica, está clara a função do trabalho educativo que, segundo sua natureza e especificidade, deve preocupar-se com a seleção de conteúdos e as formas de transmiti-los, traduzindo os conhecimentos científicos, artísticos, políticos e filosóficos em saber escolar, o que exige “[...] dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio o seu domínio” (idem, p. 18).

Conforme afirmamos no item anterior, o “bom ensino”, por meio dos processos interpessoais, se antecipa ao desenvolvimento para promovê-lo. Essa antecipação encerra, pois, sistematização e planejamento! Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir o ensino organizado e planejado para esse fim, ou seja, ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade. Conforme afirma Candido (2017), não se trata do planejamento como forma de registro, por obrigação ou por estar na legislação, mas sim “[...] por um motivo, por uma finalidade inerente ao trabalho educativo, que é teleológico, intencional, que prevê um resultado, cria necessidades de apropriação do universo simbólico” (idem, p. 127).

Vale ressaltar, assim como faz a autora, que o planejamento por si só não basta, mas deve se somar a defesa da especificidade da educação escolar e o papel do professor (o que inclui também sua formação inicial e continuada) na luta pela transformação da sociedade. Com efeito, não se trata de pensar apenas no planejamento, mas na organização do trabalho pedagógico em sua totalidade.

Isso posto, faz-se necessário pontuar que no âmbito da educação há diferentes níveis de planejamento: o planejamento educacional, o planejamento de ensino e o planejamento de aula. Cada um desses níveis interfere de forma mais ou menos direta no trabalho pedagógico que se realiza em cada escola, com cada grupo de crianças. Assim sendo, o planejamento caminha desde os níveis macro, em âmbito nacional e municipal – o planejamento educacional - até os níveis no âmbito da escola, o planejamento de ensino e o planejamento de



aula. Esse nível micro se concretiza em diferentes modalidades: o projeto político pedagógico, o plano de ensino e o plano de aula.

Com base no materialismo histórico-dialético, Silva (2017) analisou os diferentes níveis de planejamento em relação com as dimensões singular-particular-universal. Segundo a pesquisadora, o **planejamento educacional** refere-se ao nível mais amplo, abrange as políticas educacionais e fornece as diretrizes para o trabalho pedagógico que se realiza nas escolas e, portanto, esse nível mais abrangente expressa a **universalidade** da educação escolar. Por sua vez, o **planejamento escolar** revela a **particularização** das diretrizes do planejamento educacional, ou seja, a forma como a escola sistematiza seus objetivos a partir do nível mais amplo e, nesse sentido, revela a organização do trabalho pedagógico na unidade escolar. Por fim, o **planejamento de ensino** encerra a **singularidade** na sistematização das intenções e estratégias relacionadas à operacionalização das determinações das instâncias maiores, ou seja, trata-se do nível de planejamento mais diretamente vinculado à ação do professor com os alunos.

Segundo Silva (2017, p. 175), os três níveis expressam “ [...] intencionalidades político-pedagógico-didáticas como elementos indissociáveis”. Contudo, a autora destaca o aspecto predominante em cada um deles de acordo com a função que cada instância responsável assume em relação ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, no planejamento educacional, a instância mais ampla, vincula-se aos órgãos de regulamentação da educação (município, estado ou federação) e sua intencionalidade é essencialmente **política**, visto que engendra os interesses da sociedade no que diz respeito ao tipo de formação que se almeja. No planejamento escolar, a pesquisadora destaca a intencionalidade **pedagógica**, uma vez que nesse nível há a definição dos conteúdos a serem ensinados para as diferentes turmas da unidade escolar, bem como planejar os caminhos a serem percorridos pelo coletivo de profissionais tendo em vista objetivos predefinidos. O planejamento de ensino se orienta pela dimensão **didática** da intencionalidade, uma vez que é nesse nível que se objetivam a operacionalização das ações realizadas pelo professor tendo em vista os objetivos de ensino.

No primeiro nível, o **planejamento educacional**, ou como denomina Vasconcellos (2002), Planejamento do Sistema de Educação, refere-se ao planejamento de maior abrangência, realizado em nível nacional, estadual ou municipal. Esse nível incorpora e reflete as políticas educacionais, enfrenta os problemas relativos ao atendimento à demanda, alocação e gerenciamento de recursos etc. Como explica Libâneo (2013), uma das responsabilidades do poder público é elaborar, no âmbito nacional, planos e programas

oficiais de instrução, reelaborados e organizados nos estados e municípios em face das singularidades regionais e locais.

Em âmbito nacional, temos por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em dez anos. Assim, refere-se ao planejamento de vinte metas que devem ser atingidas dentro de um determinado tempo. Trata-se, pois, de planejamento no âmbito da educação, mas é um planejamento em nível **macro**.

Em relação à educação infantil, temos ainda nesse nível macro, além do PNE, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, a mais recente, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Há ainda, no nível municipal, o Plano Municipal de Educação (PME). Em Jundiaí, interior de São Paulo, por exemplo, além do PME, há as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí” (JUNDIAÍ, 2016). Todos esses documentos oficiais norteiam o planejamento em nível escolar.

Nessa direção, o **planejamento escolar** refere-se às atividades da escola que serão executadas pela equipe escolar, os objetivos a serem atingidos e a previsão das ações pedagógicas e administrativas escolares durante o ano letivo. De acordo com Libâneo (2013), o plano da escola é um documento mais amplo, que expressa orientações gerais que sintetizam as relações entre a escola e o sistema escolar mais amplo, bem como as ligações do projeto pedagógico da unidade escolar com os planos de ensino. O planejamento escolar é uma tarefa docente que engloba a preparação das atividades didáticas no que se refere à organização e coordenação em face dos objetivos previstos, assim como a revisão e adequação durante o processo de ensino. Nesse sentido, o planejamento escolar é um meio para programar as ações docentes, além de ser um momento de pesquisa coletiva e estritamente vinculado à avaliação.

Vasconcellos (2002) afirma que o Projeto Político Pedagógico faz parte do **Planejamento da Escola**, envolvendo a dimensão pedagógica, comunitária e administrativa da unidade escolar. No nível do **planejamento escolar**, portanto, situa-se o Projeto Político Pedagógico, em forma de documento, que contempla o ambiente físico, a concepção de sociedade, de educação e desenvolvimento, os instrumentos avaliativos etc.

Como consta no artigo 12 da LDB, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Assim, o documento deve ser elaborado com a participação dos

profissionais da educação, como consta no artigo 14 da LDB, bem como conhecido pelos pais ou responsáveis das crianças. Vasconcellos (2002) cita também o Planejamento Curricular que contempla as experiências de aprendizagens oferecidas pela unidade escolar incorporadas nos diferentes componentes do currículo.

Assim sendo, o planejamento escolar se fundamenta nos níveis maiores, pois a organização do Projeto Político Pedagógico se embasa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como nos documentos de nível municipal. O Projeto Político Pedagógico, como conta nas DCNEI “[...] é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar” (BRASIL, 2010, p. 13). Ademais, esse documento deve ser acessível para consulta de todos os profissionais da unidade escolar e a comunidade. Com efeito, o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar define uma determinada concepção de educação, expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o que exige os planos de ensino.

Assim, o nível do **planejamento de ensino** refere-se à previsão dos objetivos e tarefas do trabalho pedagógico durante um ano ou semestre, sendo um documento mais elaborado, segmentado em unidades sequenciais com objetivos, conteúdos e desenvolvimento metodológico (LIBÂNEO, 2013). Conforme art. 13 da LDB, os docentes, além de participar da elaboração da proposta pedagógica (planejamento educacional), devem “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

O plano de ensino está no nível micro, mas é ainda abrangente, pois expressa quais conteúdos, objetivos e conteúdos determinado professor deverá desenvolver com seu grupo de alunos. Dessa forma, o plano de ensino ainda pode se desdobrar em outros níveis: plano semestral, bimestral, semanal e plano de aula. Destarte, o plano de aula possui caráter ainda mais específico e é, portanto, o **micro** do planejamento. Como afirma Libâneo (2013), o plano de aula é um detalhamento do plano de ensino e, portanto, refere-se a previsão do desenvolvimento de conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas.

Essa diferenciação entre os diferentes níveis de planejamento que se relacionam à educação escolar é importante, uma vez que nosso objetivo reside em contribuir para o planejamento pedagógico na educação pré-escolar. Há, como mencionamos, o planejamento curricular que se refere aos conteúdos gerais que o sujeito deve dominar ao longo da sua escolarização. No interior do planejamento curricular, há o planejamento por nível de

escolaridade e o planejamento dos diferentes níveis da educação infantil. Essa determinação de conteúdos passa pela BNCC ou pela ausência de conteúdos nela, como abordamos no primeiro capítulo.

É preciso esclarecer ao leitor que estamos fazendo um recorte à medida que nosso olhar se volta aos conteúdos escolares na educação infantil e não nos demais níveis de ensino. Há um recorte maior ainda, porque tratamos apenas da idade pré-escolar. A nossa defesa centra-se na necessidade de elencar quais são os conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Não se trata, pois, do nível macro, do planejamento educacional ou escolar, não obstante, é ainda bastante abrangente, pois diz respeito ao plano de ensino.

Há ainda outro afinamento, uma vez que no plano de ensino das crianças de quatro a cinco anos e 11 meses, não há apenas conteúdos de língua portuguesa, mas incorpora os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento: ciências, matemática, educação física etc. Ademais, em relação a área de língua portuguesa, não abordaremos a totalidade dos conteúdos específicos que devem ser ensinados, mas abordamos conteúdos que se voltam ao desenvolvimento da consciência fonêmica e, portanto, há um outro recorte.

No nível micro, temos, pois, o plano de aula que se expressa no planejamento da rotina semanal, por exemplo. Nesse âmbito, ainda mais na educação infantil, deve ter como um de seus princípios a previsibilidade e flexibilidade. Os professores devem planejar (e avaliar), selecionando os conteúdos, recursos, organização do tempo e tarefas de modo a garantir o uso das diferentes áreas da escola (área interna e externa), espaços e ambientes.

Se o plano de ensino se volta ao conjunto de conteúdos desenvolvidos durante um ano, o plano de aula se volta para cada aula em relação com os conteúdos do plano de ensino. Nosso objetivo, portanto, não é o plano de aula, que deve ser organizado pelo professor, mas o plano de ensino, tendo em vista os conteúdos elencados de linguagem oral. Esperamos ter esclarecido que, embora nossas contribuições sejam da ordem do plano de ensino, não é o plano de ensino em si, posto que não elencamos todos os conteúdos das diferentes áreas, mas os conteúdos que envolvem a linguagem oral, bem como não são ainda todos os conteúdos de linguagem oral. Trataremos de um recorte do plano de ensino e, dessa forma, não abordaremos conteúdos e objetivos específicos de cada aula ou uma sequência didática, ainda que, ao longo desse capítulo, com o objetivo de esclarecer ao leitor alguns conteúdos, traremos alguns exemplos de procedimentos e recursos possíveis de serem desenvolvidos com as crianças.

Isto posto, para pensar o planejamento de ensino na educação infantil é preciso abordar a natureza do conteúdo a ser transmitido na idade pré-escolar. Assim sendo, faz-se necessário articular os conceitos de nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente, abordados no nível anterior, com os conteúdos de formação teórica e operacional.

Sobre a natureza dos conteúdos da educação infantil, tomamos como base a proposta de Martins (2012) sobre os **conteúdos de formação teórica e formação operacional**. Com efeito, os conteúdos de formação teórica dizem respeito aos saberes escolares das diferentes áreas do conhecimento que serão ensinados aos alunos. Por seu turno, os conteúdos de formação operacional se referem ao desenvolvimento de habilidades e qualidades psíquicas culturalmente formadas na criança pelo trabalho pedagógico.

De acordo com a autora, os professores precisam se apropriar de conhecimentos científicos que interfiram de modo indireto ou direto no desenvolvimento da criança. Como esclarece Martins (2012, p. 95), “[...] tal diretividade diz respeito aos conhecimentos que medeiam a atividade docente, não a atividade propriamente dita, que sempre interferirá diretamente (positiva ou negativamente) no referido desenvolvimento” (idem, p. 95). A partir disso, os conhecimentos que interferem de maneira **indireta** são denominados **conteúdos de formação operacional** e os conteúdos de interferência **direta** são denominados **conteúdos de formação teórica**.

Os **conteúdos de formação operacional**, que interferem de modo **indireto**, abrangem os conhecimentos interdisciplinares que devem ser corroboradas pelo trabalho docente, ou seja, os **conhecimentos científicos que embasam e orientam o trabalho do professor**. Esses conhecimentos não são saberes escolares e, portanto, não são ensinados às crianças diretamente em seu conteúdo conceitual. Por isso, a aprendizagem é indireta. Atuam diretamente no desenvolvimento das funções psíquicas e, assim, indiretamente na construção dos conceitos.

Esse conhecimento científico que embasa o trabalho do professor resulta em que a educação que se realiza dentro do âmbito escolar seja diferente da educação que se faz no âmbito da vida doméstica, na educação informal. Não se trata, pois, do “cuidar” ou do “brincar” que se realiza fora do contexto escolar! Os conhecimentos científicos (clássicos) promovem, nas crianças, uma aprendizagem indireta, por exemplo, os conhecimentos pedagógicos, psicológicos, conhecimentos do âmbito da saúde, fonoaudiologia etc. Segundo Martins (idem), ao serem disponibilizados à criança, os conteúdos de formação operacional:

[...] incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras. À luz desses saberes, a criança desenvolve propriedades e constrói conhecimentos empíricos na centralidade das operações e ações que executa conquistando, progressivamente, formas culturalmente elaboradas de funcionamento. (idem, p. 95).

Por sua vez, os **conteúdos de formação teórica** abrangem os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento (língua portuguesa, história, geografia, ciências, matemática, educação física e artes) convertidos em saberes escolares, ou seja, os conteúdos conceituais das diferentes áreas do saber que serão apropriados pelos alunos. Esses conhecimentos são saberes escolares e, portanto, são ensinados às crianças **diretamente** em seu conteúdo conceitual. Por isso, a aprendizagem é direta. Os conhecimentos científicos (clássicos) são ensinados de modo direto e intencional aos alunos. Ademais, atuam indiretamente no desenvolvimento das funções psíquicas e diretamente na construção de conceitos.

Martins (2012, p. 97) alerta que essa categorização e divisão entre conteúdos de formação teórica e operacional “[...] cumpre uma função essencialmente organizativa do planejamento pedagógico, uma vez que na experiência escolar do aluno tais conteúdos operam articuladamente, em uma relação de mútua dependência.” Nesse sentido, o desafio que se coloca é a integração, nas ações educativas, das dimensões operacionais e teóricas com a criança em cada momento do seu desenvolvimento.

Para que o trabalho pedagógico promova o desenvolvimento da criança pequena, faz-se necessário integrar no currículo os conteúdos de formação teórica e operacional. Conforme explica Martins (2012), há uma proporcionalidade inversa no desenvolvimento desses dois tipos de conteúdos, ou seja, à medida que a criança se desenvolve e seu pensamento se complexifica, ampliam-se as possibilidades da elaboração de conceitos (formação teórica). Quando mais nova a criança, mais é necessária a apropriação de conteúdos de formação operacional e quanto mais se desenvolve, menos tais conteúdos se fazem necessários e há prevalência dos conteúdos de formação teórica. Posto isso, percebe-se que no primeiro ano de vida e primeira infância, há ainda a prevalência dos conteúdos de formação operacional. Na idade pré-escolar, os conteúdos de formação teórica ganham destaque, mas ainda há

conteúdos de formação operacional. Na idade escolar, por sua vez, a predominância é dos conteúdos teóricos.

Com efeito, à luz da categorização elaborada por Martins (*idem*), retomamos, aqui, os conteúdos que elencamos na “Figura 7” do capítulo anterior e elaboramos dois quadros ainda mais detalhados, explicitando a natureza do conteúdo (formação operacional ou teórica) e como se articulam aos objetivos pretendidos na educação infantil.

**Quadro 4** - Conteúdos de formação operacional e objetivos

<i>Natureza do conteúdo</i>	<i>Conteúdo geral</i>	<i>Objetivo geral</i>	<i>Conteúdo específico</i>	<i>Objetivo específico</i>
<i>Formação operacional</i>	<i>Habilidades auditivas</i>	<i>Localizar, identificar, diferenciar e repetir sons específicos.</i>	<i>atenção auditiva</i>	<i>Perceber, identificar e localizar sons verbais e não-verbais</i>
			<i>percepção auditiva</i>	<i>Diferenciar sons verbais e não-verbais</i>
			<i>discriminação auditiva</i>	<i>Reconhecer pequenas diferenças entre sons verbais ou não-verbais</i>
			<i>memória sequencial auditiva</i>	<i>Utilizar recursos verbais e não-verbais para repetir sequências de sons.</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.



**Quadro 5** - Conteúdos de formação teórica e objetivos

<i>Natureza do conteúdo</i>	<i>Conteúdo geral</i>	<i>Objetivo geral</i>	<i>Conteúdo específico</i>	<i>Objetivo específico</i>
<i>Formação teórica</i>	<i>Consciência fonológica</i>	<i>Reconhecer os sons do português brasileiro; Refletir e manipular intencionalmente as unidades sonoras da fala em diferentes níveis de complexidade.</i>	<i>Rimas</i>	<i>Perceber a face fonética das palavras em detrimento da face semântica</i>
			<i>Consciência de palavras e frases</i>	<i>Identificar o conceito de palavra e frase; perceber a estrutura da língua e a organização das palavras em frases (sintaxe) em uma sequência com coerência; segmentar a frase em palavras; identificar elementos da face fonética, independente da face semântica.</i>
			<i>Consciência silábica</i>	<i>Identificar oralmente as unidades silábicas que constituem a palavra, manipulando-as intencionalmente; realizar operações de análise e síntese (segmentação silábica, síntese silábica, identificação da quantidade de sílabas, transposição silábica, adição e subtração silábica).</i>
			<i>Consciência intrassilábica (aliteração e rima)</i>	<i>Manipular unidades sonoras ainda menores do que sílaba; repetir e identificar sons que são iguais ou parecidos (aliteração); identificar palavras que começam com o mesmo som (aliteração); identificar palavras que terminam com o mesmo som (rima).</i>
			<i>Consciência fonêmica</i>	<i>Identificar os sons consecutivos que formam a palavra (análise sonora), materializando-os; identificar os sons verbais e não verbais, materializando-os na palavra com cores diferentes; modificar os sons das palavras, verificando que o significado se transforma.</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

Isto posto, uma das ações da atividade docente que viabiliza que todos os alunos se apropriem dos conteúdos e que seja possível replanejar quando necessário é a avaliação. Assim sendo, a avaliação se destaca como parte essencial do planejamento de ensino. Como afirma Marsiglia e Magalhães (2014, p. 1311), “[...] avaliar deve, sim, ser uma forma de verificar o nível de desempenho do aluno, pois só ao ponderar o que o educando aprendeu em relação aos objetivos do ensino, é possível organizar a trajetória da aprendizagem”. (MARSIGLIA & MAGALHÃES 2014, p. 1311). A avaliação, assim como o planejamento, é parte da atividade docente. Conforme as autoras, para tratar da temática da avaliação, é preciso pensar o “que, como e para que avaliar” (idem, p.235), o que por sua vez, está em relação com a concepção de educação, professor e aluno envolvidos no processo.

Nesse sentido, a avaliação na educação infantil, enquanto uma ação que atende a um objetivo específico, contempla diferentes procedimentos operacionais. Podemos citar algumas possibilidades: observações e registros no diário de bordo (caderno do professor); semanário; gravação de áudios e filmagens (por exemplo, durante o reconto de textos literários como forma de registro da linguagem oral verbalizada pela criança ou pelo grupo de alunos); portfólios; jogos didáticos no qual o professor se atenta individualmente nas capacidades e conteúdos já aprendidos; observações individuais no processo de escrita; observações com materiais manipuláveis, como por exemplo, letras móveis etc.

São inúmeros procedimentos possíveis para se avaliar, que por sua vez, dependerão do destinatário e conteúdo de ensino. Ou seja, não é possível avaliar o desenvolvimento da linguagem oral de uma criança de quatro anos, tendo como objetivo verificar se avançou no uso da linguagem situacional à linguagem contextual, por meio de seu desenho. Por óbvio que pareça esse exemplo, fica claro que o conteúdo e o destinatário condicionam a forma de se avaliar. Ademais, como afirmam Marsiglia e Magalhães (2014, p.1321):

[...] a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. O aluno consegue escrever sobre o que aprendeu? Elabora oralmente uma explicação para o conteúdo? É capaz de fazer relação deste conteúdo com outros? Precisa de um modelo para guiar suas ações? Consegue criar novas situações a partir dos conhecimentos apreendidos? Se chegamos ao domínio de um determinado conteúdo, temos um novo ponto de partida para recomençar o processo de ensino e aprendizagem. (MARSIGLIA e MAGALHÃES, 2014, p. 1321).

A avaliação, dentro da atividade docente, aparece como mediação, entendida como instrumento “[...] que se interpõe sobre os polos “atividade de ensino” (professor) e “atividade de aprendizagem” (aluno), captando suas relações e ultrapassando-as, promovendo a transformação de todo o conjunto” (CASTRO, 2017, p. 138). Assim,

[...] à medida que compreende o movimento contraditório entre ambas as atividades desenvolvidas pelos sujeitos (concreto-abstrato; abstrato-concreto) e possibilita, por meio da problematização, da instrumentalização e da catarse, o acesso aos conhecimentos que promovem o desenvolvimento, gerando mudanças significativas na relação do sujeito com a realidade, possibilitando a organização de novos processos de ensino que desencadearão novas situações de aprendizagem, elevando a formação do sujeito a um novo nível de desenvolvimento. Para que seja possível organizar a atividade de ensino, há que se captar o desenvolvimento real das crianças e as possibilidades iminentes de seu desenvolvimento, tornando-se necessário analisar a atividade da criança, entendendo que nela estão inseridos os processos de desenvolvimento, aprendizagem e as possibilidades de organização do ensino simultaneamente. (idem, p. 139).

Como afirmam Magalhães e Marsiglia (2014), a verificação do desempenho dos alunos tem como objetivo replanejar e reorganizar o processo de aprendizagem. O professor, em sua atividade, precisa planejar ações tendo em vista a área de desenvolvimento iminente, tendo em vista potencializar os conhecimentos e capacidades infantis, promovendo o desenvolvimento.

Tendo o ponto de chegada bem definido, deve-se também ter clareza quanto ao ponto de partida do aluno, ou seja, aquilo que o aluno já sabe em relação aos conteúdos que serão objetos de ensino, bem como verificar ao longo do processo a aprendizagem real dos alunos e replanejar organizando novas ações que provocarão novos momentos de aprendizagem, superando o nível de aprendizagem anterior, que se consolida como área de desenvolvimento efetivo e possibilita uma nova área de desenvolvimento iminente.

No quadro a seguir, elaboramos uma síntese com a área de desenvolvimento iminente, ou seja, aquilo que a criança deve conquistar tendo em vista a transição à idade escolar e o desenvolvimento de uma relação mais consciente com a linguagem oral, os objetivos de ensino, os conteúdos de formação operacional no primeiro quadro, os conteúdos de formação teórica no segundo, os procedimentos e recursos, bem como na última coluna, os procedimentos e recursos avaliativos. Vale pontuar que, além dos conteúdos já elencados nos dois quadros anteriores, trouxemos outros conteúdos que também foram abordados durante a tese.

**Quadro 6** - Planejamento de ensino com os conteúdos de formação operacional

Desenvolvimento Iminente (idade escolar)	Objetivos	Conteúdos de formação operacional	Procedimentos/Recursos de ensino	Procedimento/Recursos avaliativos <sup>118</sup>
<p>- <b>Percepção generalizada dos objetos</b> (percepção semântica);</p> <p>- <b>Objeto de interesse é o conhecimento historicamente acumulado</b> (saber escolar);</p> <p>- <b>Maior desenvolvimento da atenção voluntária;</b></p> <p>- <b>Memória lógico-verbal, na qual as crianças fazem uso das palavras para realizar conexões semânticas com aquilo que precisa ser memorizado;</b></p> <p>- <b>Autodomínio do comportamento;</b></p> <p>- <b>Capacidade abstrativa;</b></p> <p>- <b>Linguagem interna</b> (meio de planejamento e regulação da conduta).</p>	<p>- Identificar e localizar sons verbais e não-verbais;</p> <p>- Diferenciar sons verbais e não-verbais;</p> <p>- Reconhecer e diferenciar sons verbais ou não-verbais (discriminação auditiva);</p> <p>- Utilizar recursos verbais e não-verbais para repetir sequências de sons;</p> <p>- Representar a realidade por meio da brincadeiras de papéis<sup>119</sup>.</p>	<p>- Atenção auditiva;</p> <p>Percepção auditiva;</p> <p>- Discriminação auditiva;</p> <p>- Memória auditiva sequencial;</p> <p>- Complexificação da brincadeira de papéis.</p>	<p>- Jogos de Escuta;</p> <p>- Musicalização;</p> <p>- Tarefas e jogos que apresentem objetivos mnemônicos (jogo da memória, jogo da memória auditivo, reconto de histórias, memorização de poemas, parlendas etc.);</p> <p>- Cantar fazendo uso de gestos representativos; desenho a partir de histórias; registros diversos por meio de desenhos (representação de objetos do entorno, brinquedos, brincadeiras etc.);</p> <p>- Brincadeira de papéis compartilhada; ações pedagógicas que ampliem o conhecimento das crianças sobre a atividade humana e as relações sociais (literatura, passeios, filmes etc.);</p>	<p>- Observações e registros no diário de bordo (caderno do professor);</p> <p>- Jogos didáticos no qual o professor se atenta individualmente aos conteúdos já aprendidos;</p> <p>- Gravação de áudios e filmagens (por exemplo, durante o reconto de textos literários como forma de registro da linguagem oral verbalizada pela criança ou pelo grupo de alunos);</p> <p>- Portfólios.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

<sup>118</sup> Os critérios de avaliação precisam ser constituídos com base nos objetivos. Identificar quais são esses critérios é de grande importância ao planejamento de ensino e, justamente, por sua relevância, faz-se necessário um aprofundamento que ultrapassa os limites desta tese. Por ora, apresentaremos alguns exemplos de procedimentos e recursos de avaliação.

<sup>119</sup> Tendo em vista o desenvolvimento da capacidade abstrativa, além da representação da realidade por meio da brincadeira de papéis, destaca-se o uso de gestos representativos e o desenho.

**Quadro 7 -** Planejamento de ensino com os conteúdos de formação teórica

Desenvolvimento Iminente (idade escolar)	Objetivos	Conteúdos de formação teórica	Procedimentos/Recursos	Procedimento/Recursos avaliativos
<p>- <b>Linguagem coordenada ou contextual;</b></p> <p>- <b>Enriquecimento do vocabulário;</b></p> <p>- <b>Domínio da estrutura gramatical da linguagem.</b></p> <p>- <b>Relação voluntária com a linguagem oral;</b></p> <p>- <b>Consciência fonêmica (nível mais complexo da consciência fonológica);</b></p>	<p>- Expor o pensamento de forma coerente; verbalizando descrições nas quais há orações articuladas;</p> <p>- Enriquecer o vocabulário</p> <p>- Perceber a estrutura sonora das palavras.</p> <p>- Reconhecer os sons do português brasileiro;</p> <p>Refletir e manipular intencionalmente as unidades sonoras da fala em diferentes níveis de complexidade. (unidade silábica, <i>intrassilábica e fonêmica</i>)<sup>120</sup>;</p>	<p>- Linguagem coordenada ou contextual (auxilia a criança na tarefa de dominar a estrutura gramatical da língua materna);</p> <p>- Vocabulário oral.</p> <p>- Consciência fonológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Rimas;</li> <li>☞ Consciência de palavras e frases;</li> <li>☞ Consciência silábica;</li> <li>☞ Consciência intrassilábica (aliterações e rimas);</li> <li>☞ Consciência fonêmica.</li> </ul>	<p>- Explicações de regras de jogos, brincadeiras ou funcionamento de brinquedos, reconto de histórias; retomar tarefas já elaboradas e convidá-las a explicar suas produções; realização de entrevistas etc.;</p> <p>- Literatura infantil<sup>121</sup>.</p> <p>- Jogos de linguagem;</p> <p>- Análise sonora da palavra (Caixas de Elkonin);</p>	<p>- Observações e registros no diário de bordo (caderno do professor);</p> <p>- Gravação de áudios e filmagens (por exemplo, durante o reconto de textos literários como forma de registro da linguagem oral verbalizada pela criança ou pelo grupo de alunos);</p> <p>- Portfólios;</p> <p>- Jogos didáticos no qual o professor se atenta individualmente aos conteúdos já aprendidos;</p> <p>- Observações individuais em tarefas, como por exemplo, análise sonora de palavras.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

<sup>120</sup> É importante explicar que esse objetivo geral contempla todos os objetivos específicos explicitados no Quadro 5 no que diz respeito ao conteúdo de Rimas, consciência de palavras e frases, consciência silábica, consciência intrassilábica (aliterações e rimas) e consciência fonêmica.

<sup>121</sup> É preciso pontuar que, em determinados momentos da tese, indicamos o uso da literatura infantil para desenvolver o conteúdo Rimas. Entretanto, isso não significa desconsiderar a literatura infantil enquanto conteúdo de ensino, utilizando-a apenas como pretexto para desenvolver outros conteúdos. Faz-se necessário entender a dinâmica figura-fundo. Por exemplo, ora será figura uma questão operacional sobre um fundo semântico, ora essa dimensão semântica torna-se figura e o operacional fundo.

É importante explicar ao leitor que o plano de ensino não precisa necessariamente se concretizar com essa forma: desenvolvimento iminente, objetivos, conteúdos, procedimentos/recursos e avaliação. O fundamental é que o professor saiba planejar e para tanto precisa ter o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário. Ademais, esses quadros não são possíveis de serem mecanizados e reproduzidos sem o domínio dos conhecimentos que os embasam. Assim, o planejamento não pode ser externo ao docente. Tais conhecimentos precisam ser interiorizados pelo professor e incorporados à sua segunda natureza (SAVIANI, 2008a)<sup>122</sup>.

Como afirma Martins (2013a), a natureza do processo de ensino é diferente do processo de aprendizagem. Ambos os processos atendem à lógicas diferentes. A lógica do processo de aprendizagem não pode ser a mesma do ensino. O professor, como portador dos signos, visa atuar na área de desenvolvimento iminente, retirando o aluno da condição em que se encontra. Portanto, se a criança possui uma relação espontânea com a linguagem, ela não desenvolverá uma relação mais consciente com essa objetivação do gênero humano se o professor não organizar situações que exijam e movimentem tal relação.

Nessa direção, Martins (idem) afirma que a aprendizagem acontece “de baixo para cima”. A aprendizagem, segundo a autora “[...] atende ao percurso do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síntese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano” (idem, p. 293). O ensino, por seu turno, atende o percurso contrário e acontece “de cima para baixo”, isto é, “[...] do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação da síntese do aluno” (idem, p. 294). Como evidenciamos no primeiro capítulo, o papel da escola é promover a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano (DUARTE, 2007). Assim, o

---

<sup>122</sup> Mesmo que de forma breve, é importante pontuar ao leitor que quando Saviani (2000) aborda os cinco momentos do método histórico-crítico, o autor não tem a intenção de criar uma formulação de sequência didática ou procedimentos de ensino. Como explica Martins (2016a, p.26): “[...] não obstante o autor [Saviani] ter organizado a exposição desse método em cinco momentos – prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (requalificada) -, há que se destacar esses que não são procedimentos didáticos. Na qualidade de conceitos metodológicos, tais momentos são abstrações do pensamento a orientarem as ações concretas na realidade”. Assim sendo, a pedagogia histórico-crítica, como explicam Lavoura e Marsiglia (2015, p. 348), não pode “[...] ser didatizada em passos estanques, que se submetem à lógica formal e assim perdem a essência, a dinâmica dessa teoria pedagógica, transformando-se em algo esvaziado, quase um receituário, que em lugar de oportunizar o avanço da escola, só a reforça como farsa”. Saviani (2010; 2015), ao apresentar os cinco momentos do método histórico-crítico, explica que, no ponto de partida, professor e aluno estão inseridos na **prática social**, mas ocupando posições distintas. Assim, identificam-se as questões suscitadas pela prática social (**problematização**) e os instrumentos para a compreensão são transmitidos aos alunos (**instrumentalização**), de modo que a efetiva incorporação (**catarse**) resulta na **prática social requalificada**.

professor não caminha junto com a criança, acompanhando-a. Se a linguagem da criança, do ponto de partida, é espontânea, limitando-se ao imediato, o ensino visa superar essa condição.

Para tanto, o ensino está para o processo de objetivação da mesma forma que a aprendizagem está para a apropriação. Por meio do ensino, o professor disponibiliza o universo simbólico que já se apropriou e o aluno ainda precisa se apropriar. O planejamento de ensino, dessa forma, é organizado de cima para a baixo e demanda a articulação interna entre os conteúdos dos diferentes níveis de ensino. Assim, a educação infantil não pode ser pensada de maneira isolada, sem a articulação com o ensino fundamental. Destarte, o desenvolvimento da consciência fonológica, por exemplo, desde a educação infantil, vincula-se internamente aos conteúdos de alfabetização do ensino fundamental. Esses conteúdos aparecem na idade pré-escolar como lastro do desenvolvimento da linguagem escrita.

O ensino cria uma contradição entre aquilo que a criança já sabe e é capaz de realizar sozinha (nível de desenvolvimento real) e aquilo que pode realizar com colaboração (área de desenvolvimento iminente). Essa contradição entre as lógicas do ensino e da aprendizagem, como explica Martins (2013a), é aquilo que impulsiona as transformações promovidas pela pelo processo de aprendizagem.

Para que os conteúdos e objetivos fiquem mais claros ao leitor, traremos alguns exemplos de como eles podem se materializar no plano de aula. Mas vale ressaltar que são apenas exemplos! Não se trata, pois, de uma receita ou ações que devem acontecer exatamente dessa forma. Cada professor deve pensar e organizar seu próprio plano de aula, de acordo com as avaliações realizadas, o nível de desenvolvimento real de seus alunos, os recursos que tem disponíveis etc.

Podemos citar o reconto de textos literários, procedimento bastante comum na prática pedagógica na educação infantil. Para conseguir recontar, a criança necessariamente precisa ter se atentado anteriormente aos elementos importantes da história que fora contada: o enredo, cenário, personagens etc. É preciso ainda memorizar e lembrar a sequência dos fatos em sequência temporal e causal. Essa atividade exige da criança diferentes processos psíquicos (funcionamento mediado e voluntário da memória e da atenção, por exemplo). Ademais, no momento de recontar a história seu vocabulário não se restringe à linguagem situacional, mas já apresenta características da linguagem escrita.

Obviamente, o professor poderá utilizar diferentes recursos mnemônicos (o próprio livro ou imagens dele) que auxiliem a criança a lembrar a sequência dos fatos da história, até que consiga realizar o reconto sem o apoio desses recursos. Imagens que representam a

sequência dos fatos da história permitem organizar e expor o pensamento para o relato apoiado nessas imagens, auxiliando a evocação daquilo que foi percebido e atentado em momento anterior, bem como verbalizar descrições nas quais há orações articuladas. Portanto, utilizar recursos que auxiliem a memória tem também como efeito que a criança esteja mais atenta à linguagem e consiga desenvolver a **linguagem coordenada ou contextual**. Portanto, envolve a memória, mas também desenvolve a percepção, atenção e, ao mesmo tempo, está promovendo um uso mais consciente com a linguagem. Esse é apenas um exemplo, mas que demonstra que, nele, a criança não utiliza a linguagem oral de forma espontânea, mas orientada por objetivos e fins pré-determinados. De fato, pode ser um misto de um ato imitativo, mas está em um movimento permanente entre o espontâneo e o não-espontâneo.

Além disso, a definição dos livros que serão trabalhados, não é de menor importância. Segundo Abrantes (2011), a literatura infantil, enquanto arte literária, vincula-se aos gêneros secundários<sup>123</sup> e atividades não-cotidianas. Portanto, constitui-se como uma importante mediação entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social, possibilitando a criação de novas necessidades. Como afirma Abrantes (2011, p. 176):

A definição dos livros infantis mediadores das atividades organizadas na educação infantil devem levar em consideração, em um primeiro momento, sua forma literária, visto que as atividades educativas devem ser mediadas por objetivações humanas que despertem a curiosidade e ampliem as esferas de significação, considerando a apropriação do patrimônio produzido pelos seres humanos nos níveis máximos de elaboração.

Abrantes (2011) analisa a literatura infantil como mediação cultural e uma das determinações para o desenvolvimento do pensamento de crianças e, nesse sentido, considera o livro infantil como instrumento importante no trabalho pedagógico que transmite conhecimento e, ao mesmo tempo, considera as possibilidades compreensivas da criança nesse momento do desenvolvimento. O autor demonstra que os conteúdos dos livros infantis expressam as tensões da sociedade atual. É, preciso, pois, ter critérios na escolha das histórias que serão apresentadas às crianças, que considerem aspectos éticos e políticos, estéticos e cognitivos.

A literatura infantil é, pois, uma das mediações realizar o movimento entre o cotidiano e o não-cotidiano, que por sua vez, permitirá ampliar, na criança, sua curiosidade, suas necessidades e possibilidades para lidar com a dinâmica do cotidiano ao não-cotidiano e vice-versa, como abordamos no primeiro capítulo. Além disso, a literatura infantil de qualidade é



um dos recursos para enriquecer o vocabulário oral e avançar na estrutura gramatical da linguagem. Não se trata, portanto, de qualquer literatura ou da escolha de livros aleatórios. Assim, [...] o processo de ensino representa uma unidade entre os conteúdos, os quais precisam de clareza e critérios para que se avance no processo das máximas aprendizagens da criança, como um todo” (LAZARETTI, 2013, p. 169).

Além disso, outras ações como entrevistas, explicações de regras de jogos ou funcionamento de um brinquedo etc., podem ser realizadas tendo em vista o desenvolvimento da linguagem coordenada. As crianças podem, por exemplo, elaborar uma entrevista com determinado profissional com objetivo de conhecer a profissão e, dessa forma, enriquecer a brincadeira de papéis. Essa ação pedagógica, por sua vez, também contribui a outro conteúdo elencado, a complexificação da brincadeira de papéis.

Pensando nos diferentes níveis de complexidade da consciência fonológica, desde os mais simples ao mais complexos, podemos citar como exemplo o livro de Adams et al (2006), que trazem jogos de linguagem que desenvolvem a consciência linguística de forma geral e, especialmente, a consciência fonológica. Para tanto, inicia-se com jogos de escuta, seguidos de jogos de rimas, consciência de palavras e frases, consciência de sílabas, introduzindo fonemas iniciais e finais e consciência fonêmica, culminando no fim do programa na introdução de letras e a escrita.

Nesse sentido, entendemos que os **jogos de escuta** podem contribuir ao desenvolvimento das habilidades auditivas que devem ser desenvolvidas antes do trabalho educativo voltado à consciência fonológica. Esses jogos, de acordo com Adams et al (idem, p.34), estimulam “[...] a habilidade das crianças de prestarem atenção a sons de forma seletiva”. Conforme descrevem os autores:

Escutar sons que sejam da fala é relativamente fácil e natural para as pessoas, desde que prestem atenção. Aqui reside o principal motivo para que os Jogos de escuta sejam os primeiros: introduzir as crianças na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente. Pode-se pedir que escutem muitos sons do cotidiano, tais como o barulho do vento, o zumbido de um ar-condicionado e o bater de uma porta. De olhos fechados, as crianças devem identificar sons, lembrar-se de sua ordem e descobrir de onde eles vêm. Tendo sido estabelecida a natureza do jogo, as crianças recebem atividades semelhantes com linguagem significativa em lugar dos sons do ambiente. Por exemplo, devem ouvir poesias e histórias bem conhecidas, exceto pelo fato de que, de vez em quando, as frases familiares sejam substituídas por outras sem sentido. Ao detectar tais alterações, as crianças estão aprendendo a escutar não em busca do que esperam, mas do que realmente ouvem. Desse modo,

---

<sup>123</sup> Essa diferenciação entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos) é abordada por Abrantes (2001) com base em Bakhtin (2003).

introduzimos as crianças na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente. (ADAMS et al., 2006, p. 37).

Esse momento é importante antes de avançar aos jogos de linguagens mais complexos, familiarizando a criança com a dinâmica das tarefas de consciência fonológica, bem como apresentando-as o desafio de ouvir atentamente. Inicia-se, portanto, com sons não-verbais e, depois, tarefas em que deve prestar atenção à fala, seguindo instruções orais. Nesse sentido, os autores propõem tarefas em que as crianças devem escutar sons do ambiente de olhos vendados (zumbido de moscas, carros, ventilador etc.) e precisam relatar os sons que ouviram ou ainda podem ouvir gravações. Esse tipo de jogo desenvolve a atenção auditiva, uma vez que as crianças precisam se atentar e se concentrar em determinados sons do ambiente, ignorando os demais.

Há ainda jogos em que a criança deve se atentar e localizar a fonte sonora, como por exemplo, a brincadeira “Gato, mia”, na qual uma criança permanece de olhos vendados no centro do círculo e uma outra criança, que cumpre o papel de gato, deve ir à uma parte da sala e miar. A criança vendada precisa localizar de onde vem o som e apontar para o gato (ADAMS et al, 2006). Vale retomar, aqui, a ideia já apresentada no capítulo anterior que as crianças, nesse período do desenvolvimento, quando cumprem um papel na brincadeira desempenham a ação com maior autodomínio da conduta.

Há diferentes jogos bastante conhecidos que podem desenvolver a **atenção auditiva**, como por exemplo: dança das cadeiras. Nessa brincadeira, o professor posiciona as cadeiras de acordo com a quantidade de alunos, deixando propositalmente uma cadeira a menos do que o número de crianças. Coloca-se uma música e as crianças dançam e andam em volta das cadeiras. Ao interromper a música, as crianças devem se sentar. Aquela criança que não conseguir sentar, sai da brincadeira. Na sequência, o professor tira mais uma cadeira e repete essa ação até sobrar apenas uma cadeira e duas crianças. Assim, a última criança que conseguir sentar, é a vencedora. Durante toda a brincadeira, as crianças precisam se atentar a música, ignorando os demais estímulos auditivos do ambiente.

Storms (2000) aborda jogos de escuta, jogos de concentração e jogos musicais que, em nosso entendimento, são recursos para o desenvolvimento das habilidades auditivas. Vale esclarecer que uma determinada brincadeira pode desenvolver mais de um desses conteúdos, uma vez que para memorizar sons não-verbais, por exemplo, é necessário se atentar e perceber os sons com acuidade discriminativa. O referido autor não explicita os conteúdos que estão em desenvolvimento, mas nós o fizemos.

Com o objetivo de desenvolver a **atenção e percepção auditiva**, pode-se utilizar como recurso diferentes instrumentos musicais (ovinhos, castanholas, clavas, cocos, caxixis, bongo etc.). Assim, organiza-se um grupo de crianças sentadas em círculos, onde cada uma delas dispõe de um instrumento diferente. Um dos jogadores é escolhido para ficar no centro de olhos vendados. O professor cita um instrumento, por exemplo, o bongo. Em seguida, ao sinal do professor, todos tocam seus instrumentos simultaneamente e a criança vendada deve descobrir onde está o instrumento. (STORMS, 2000, p. 33). Percebe-se, pois, que nesse jogo, a criança precisa se concentrar em determinado estímulo auditivo, localizando-o. Ao mesmo tempo, precisa identificar o som com acuidade perceptiva (percepção auditiva), recebendo e interpretando o som, diferenciando-o dos demais.

Outro procedimento interessante para o desenvolvimento da **atenção e percepção auditiva** é a execução do jogo “Procurem o erro?”. O objetivo desse jogo é que as crianças descubram e corrijam um erro intencionalmente cometido pelo professor em uma música. Ao cantar uma canção conhecida, o professor introduz um erro na linha melódica ou no texto, mas sem que isso seja demasiado evidente. Quem acertar, ganha um ponto. (STORMS, 2000, p. 29). A partir dessa ideia, podemos pensar em uma cantiga popular, na qual o professor pode trocar palavras, por exemplo: “Hoje é domingo, pede carimbo...” (troca-se a palavra ‘cachimbo’ por ‘carimbo’). Embora esse seja um erro mais evidente, as crianças estão focalizando a atenção às palavras ditas pelo professor. O jogo pode ir se complexificando, por exemplo, trocando fonemas: “A Barata diz que tem sete saias de viló...” (canta-se ‘viló’ ao invés de ‘filó’), uma vez que ambos são fonemas parecidos (em relação ao ponto de articulação, ambos são labiodentais, em relação ao modo de articulação, são fricativas, mas o /v/ é sonoro e o /f/ é surdo).

Nesses dois jogos acima mencionados, a criança precisa localizar, focalizar e prestar atenção a um som e ignorar os demais, percebendo-os com acuidade discriminativa. No desenvolvimento da **percepção auditiva**, o professor pode ainda propor tarefas em que as crianças escutam e se atentam a sons não-verbais (som de animais<sup>124</sup>, objetos domésticos<sup>125</sup>, sons de instrumentos musicais<sup>126</sup>, sons de meios de transporte<sup>127</sup>; sons da natureza, cantos de

<sup>124</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h2frc3fLXU4&t=30s>> e <[https://www.youtube.com/watch?v=Ia\\_LowjmhAE](https://www.youtube.com/watch?v=Ia_LowjmhAE)> Acesso em: 04 jul. de 2018.

<sup>125</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R4gGEKvSyvM>> Acesso em: 04 jul. de 2018.

<sup>126</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fwHqfe2i4Eo&t=19s>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=FjWVQXhgb7U>> Acesso em: 04 jul. de 2018.

diferentes pássaros etc.) e precisam identificar tais sons. Obviamente, para conseguir identificar, as crianças devem conhecer previamente esses sons<sup>128</sup>.

O conteúdo operacional de **discriminação auditiva**, por sua vez, refere-se à habilidade de diferenciar os sons verbais ou não-verbais uns dos outros e distinguir pequenas diferenças entre eles. Assim sendo, a criança precisa executar tarefas em que escuta atentamente os sons e percebe se são iguais ou diferentes. Por exemplo, utilizando como recurso um jogo de memória auditivo. Este jogo é parecido com o jogo de memória convencional, mas ao invés de figuras, a criança se atenta aos sons de caixinhas ou potes com objetos que produzem sons diferentes (feijão, arroz, moedas, miçangas etc). Assim, a criança escolhe um pote ou caixinha, escuta o som produzido e, em seguida, escolhe outro, sacudindo-o até encontrar o som correspondente ao que escolheu primeiro. Percebe-se, pois, que esse jogo além da memória, desenvolve a discriminação auditiva à medida que a criança precisa se atentar aos sons, percebendo analiticamente se são iguais ou diferentes. Ou ainda uma criança com os olhos vendados deve identificar se outra criança escolheu pares de instrumentos musicais iguais ou diferentes; escutar dois cantos de pássaros e responder se são iguais ou diferentes etc.

A habilidade **memória auditiva sequencial**, conforme aborda Stampa (2012), pode ser desenvolvida pela repetição de sons verbais e não-verbais ouvidos na mesma sequência, por exemplo, tarefas em que a criança deve cumprir ordens em determinada sequência de forma lúdica: “bata palma, pule duas vezes, sente e levante a mão”, instrumentos musicais que devem ser repetidos em determinada sequência, dentre outras ações. Pode-se utilizar também brincadeiras musicais cumulativas, tal como a música “Lá, lá, lá...”<sup>129</sup> do Grupo Triii. Com essa música, pode-se explorar diversos sons não-verbais produzidos com o próprio corpo (estalar dos dedos, bater palmas, sons produzidos com boca etc). Tais sons se repetem no decorrer da música, acumulando-se com outros sons.

Adams et al. (2006) citam também jogos de escuta em que o objetivo é “[...] desenvolver as habilidades de memória e atenção para pensar sobre as sequências de sons” (idem, p. 41). Desse modo, concluímos que esses jogos desenvolvem a memória sequencial

---

<sup>127</sup>Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=F0636ifYTvc> > Acesso em: 04 jul. de 2018.

<sup>128</sup> Outros exemplos de sons não-verbais disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1eiGSX0t-nc>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=kx6kuYeQIVE&t=2s>> Acesso em: 04 jul. de 2018.

<sup>129</sup> Vídeo da música disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i0QwhtfcMlw&feature=share>> Acesso em: 04 jul. de 2018.

auditiva. São jogos em que a criança precisa identificar sons individuais e, em seguida, evocá-los na sequência.

Um dos jogos que desenvolve a **memória sequencial auditiva**, mas com sons verbais, é o jogo “Você se lembra?” (idem, p. 49). Nesse jogo, as crianças desenvolvem a capacidade de memorizar, lembrar e executar ações em determinada sequência. Para tanto, necessariamente, precisam se atentar às instruções verbais. Por exemplo, uma das crianças é solicitada a levantar, dar três pulos e bater palmas uma vez. As instruções podem se complexificar cada vez mais. As outras crianças, por sua vez, devem fazer sinal de positivo ou negativo verificando se a criança escolhida está seguindo as instruções corretamente. Esse jogo, conforme os autores, também pode desenvolver outros conteúdos importantes na educação infantil, tal como a compreensão de preposições e palavras relacionais, como antes, depois, acima, abaixo etc. a depender dos comandos solicitados pelo professor.

Essa capacidade pode ser desenvolvida também por meio de histórias com acumulação, tais como “A casa sonolenta” (WOODY, 1987), “Ei, ei, ei, Vanderlei” (MARQUES et al., 2011)<sup>130</sup>, “O grande rabanete” (BELINKY, 2002) e “A princesa Maribel” (PATACRÚA, 2012). Além de histórias, é profícuo como recurso músicas populares que seguem essa estrutura cumulativa. Tratam-se de músicas em que versos se repetem acrescidos de uma palavra ou ideia, por exemplo: a música da tradição popular “A velha a fiar” ou a música “A árvore da montanha” (MARQUES et al., 2015, p. 46). Vale pontuar que, nessas músicas, o professor pode, inicialmente, fazer uso de gestos que representem os objetos, auxiliando as crianças na memorização da sequência. Ademais, já apontamos a importância do gesto no desenvolvimento da linguagem escrita. As crianças podem ainda desenhar tais histórias, dado a importância do desenho na pré-história da escrita.

Em relação, especificamente, ao desenvolvimento da consciência fonológica, com o conteúdo de rimas, cujo objetivo é direcionar a atenção da criança à estrutura sonora da palavra da linguagem. É possível utilizar como recurso histórias rimadas, poemas e parlendas, na qual as crianças brinquem com as rimas de forma variadas (ADAMS et al., 2006). Esse conteúdo, como abordamos, não garante que a criança desenvolverá a consciência fonológica, mas é um primeiro passo no sentido de tornar a face fonética objeto de atenção, iniciando pela sensibilidade às rimas de palavras.

---

<sup>130</sup> A contação de história com os próprios autores do livro está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CHGmBh1YRxc>>. Acesso em 08 de jul. de 2018.

Adams et al. (idem) cita procedimentos em que o professor enfatiza o ritmo e exagera as rimas, iniciando com ritmo lendo e, gradativamente, mais acelerado, mudando o tom e velocidade da voz nas palavras que rimam ou ainda enfatizando a rima por meio do movimento em brincadeiras. Nas históricas rimadas, as crianças aprendem a prever as palavras que aparecem por meio das rimas. Em língua portuguesa, podemos citar como exemplos os livros “Maria que ria” (ROSINHA, 2013), “Chá das dez” (SISTO, 2009), “Fiz voar o meu chapéu”, (MACHADO, 1999), “Era uma vez um gato xadrez” (VILLELA, 2006), “Você troca?” (FURNARI, 2015), “Assim Assado” (idem, 2010) e “Não Confunda” (idem, 2012). Pode-se trabalhar ainda parlendas, como as contidas no livro “Parlendas para brincar” (ALMEIDA e BAROUKH, 2013) ou poemas, como em “Lé com cré” (PAES, 2012) e “Poemas para brincar” (idem, 2011).

As rimas também podem ser trabalhadas por meio de músicas, como “Onde a Rima vai morar”<sup>131</sup> e “Upa”<sup>132</sup> (NADALIM, MARQUES E MARQUES, 2017). Diferentes ações pedagógicas podem ser pensadas a partir dessas músicas. O professor pode ler enfatizando as rimas, verificando com as crianças quais palavras terminam com o mesmo som etc.

Tendo em vista o trabalho pedagógico voltada à consciência silábica, por exemplo, no livro “Misturichos” (CARVALHO e BUENO, 2012), as autoras inventam animais a partir da mistura de sílabas e fonemas em duas palavras (dois nomes de animais) que resultam em novas palavras (animais inexistentes na realidade objetiva), por exemplo: “tucananta” (tucano e anta), borbolonça (borboleta e onça), rinostruz (rinoceronte e avestruz), sapuru (sapo e canguru), minhocurso (minhoca e urso), vacalinha (vaca e galinha), cacholvo (cachorro e polvo) etc.

Também no livro intitulado “Chapeuzinho Amarelo” (BUARQUE, 2011), a personagem principal ao falar repetidas vezes a palavra lobo: “LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO”, percebe que “LO-BO” transformou-se em “BO-LO”. A menina, na história, inventa a brincadeira, trocando as sílabas de ordem na palavra (transposição silábica). Ademais, outras novas palavras surgem: “[...] o raio virou orrái, barata é tabará, a bruxa virou xabru e o diabo é bodiá”. A história segue trocando outras palavras e

---

<sup>131</sup> “Cada rima tem seu som,/ Cada som tem seu lugar, / Quero que você me diga / Onde a rima vai morar./ Tem rima que mora no peito. / Tem rima que mora no pé. / Primeira, maneira, madeira. / Pulante, brilhante, barbante. / Pereira, parreira, cadeira. / Volante, feirante, turbante. / Mineira, mangueira, figueira. / Gigante, falante, bastante. / Bandeira, goteira, pereira. / Vibrante, colante, galante”. (NADALIN; MARQUES; MARQUES, 2017, p. 12).

inventando novas. Assim, a professora pode conduzir os alunos a perceberem que com a troca de “pedaços” das palavras, novas palavras surgem, muitas vezes, sem significado.

Ambos os livros citados acima chamam a atenção das crianças para a estrutura sonora da palavra, mostrando também que a mudança na face fonética acarreta uma mudança na face semântica. Não apenas por meio da literatura infantil, mas há diferentes jogos e brincadeiras em que as crianças realizam as operações de análise e síntese das palavras no nível da consciência silábica. Como abordamos no capítulo anterior, a manipulação consciente e intencional das sílabas é de grande importância, pois mesmo sendo a unidade de segmentação da fala e, portanto, mais fácil de ser percebida do que o fonema, a sílaba isolada não tem significado.

Com base em Elkonin (1963; 1974), apontamos, no capítulo anterior, que é mais profícuo iniciar com o domínio da análise sonora de palavras no plano de ação materializada do que começar com a análise no plano da ação de falar em voz alta. Essa ideia também é válida quando o objetivo é isolar palavras na frase, uma vez que com apoio de suportes externos, as crianças pré-escolares conseguiram realizar as tarefas solicitadas (ELKONIN, 1974). Essa estratégia na consciência de palavras e frases pode ser utilizada na seguinte tarefa em que o objetivo é desenvolver a consciência das crianças sobre as palavras, representando cada uma delas por fichas ou blocos:

Dê a cada criança seis ou sete fichas comuns, cubos de montar ou quadrados de papel grosso, que elas irão utilizar para representar as palavras em uma frase que você produzir – uma ficha para cada palavra. Demonstre o processo de raciocínio necessário para as crianças, mostrando-lhes como repetir suas frases para si próprias, palavra por palavra, com pausas claras entre cada uma delas. Também faça com que as crianças coloquem as fichas da esquerda para a direita, de forma que elas comecem a estabelecer a noção de direção da escrita. Depois de organizar as fichas, pode-se que o grupo ou uma criança específica repita sua frase, apontando cada ficha enquanto pronuncia a palavra que ela representa. Então, todos repetem a frase enquanto apontam cada uma de suas fichas. (ADAMS et. al., 2006, p. 70).

Os autores indicam inicial com frases mais curtas e, aos poucos, introduzir frases mais longas, bem como palavras mais simples. Quando as crianças tiverem a consciência de sílabas, pode-se propor novamente esse tipo de tarefa, para que as crianças distingam sílabas de palavras. Percebe-se, portanto, que quando indicamos os níveis de complexidade, não

---

<sup>132</sup> “Upa! Upa!// Meu cavalo,/ Olha a pedra no caminho!// Upa! Upa!// Meu cavalo,/Olha o mato, olha o espinho!// Upa! Upa!// Meu cavalo,/ Faz a curva com carinho!// Upa! Upa! Cavalinho,/ Vai chegando de mansinho!” (NADALIN; MARQUES; MARQUES, 2017, p. 36).

significa que conhecimentos já aprendidos não serão retomados, pelo contrário, podem e devem ser retomados aumentando sua complexidade. Para tanto, o professor deve também realizar avaliações que verifiquem as aprendizagens já efetivadas.

Assim, também no nível da consciência silábica, pode-se fazer uso de signos externos, como já citamos. Adams et al. (2006) cita procedimentos em que as crianças batem palmas para contar as sílabas dos próprios nomes ou outras palavras. Podemos pensar, por exemplo, em utilizar blocos de montar ou outros objetos para representar as sílabas nas palavras durante a segmentação ou síntese de palavras.

Ademais, o professor pode realizar brincadeiras musicais, por exemplo, utilizando como recurso a música “Chocolate”<sup>133</sup> do Grupo Triii. Ao falar as duas primeiras sílabas “**choco**”, as crianças batem as mãos fechadas nas mãos fechadas do colega; na sílaba “**La**”, batem-se as costas das mãos e na sílaba “**te**”, bate-se palma com palma. A mesma brincadeira pode se estender para outras palavras, como bicicleta e borboleta ou ainda realizando outros movimentos. Outro exemplo é a música “Bolinha de sabão”<sup>134</sup> do grupo Palavra Cantada, na qual a última sílaba da palavra **sabão** é excluída e substituída por um som realizado com a boca e, em outros momentos, segmenta-se as sílabas. A subtração de sílabas, como abordamos, é uma das tarefas a serem desenvolvidas na consciência de sílabas.

Diferentes ideias e ações, que serão aqui apresentadas, foram retiradas do livro “Linha, agulha, costura: canção, brincadeira, leitura” de Carlos Nadalim, Francisco Marques e Estêvão Marques, já citado anteriormente. Indicamos o referido livro à medida que ele apresenta muitas canções que podem ser trabalhadas abordando diferentes níveis da consciência fonológica. O livro traz música com trava-línguas, rimas, mudanças na ordem das sílabas em palavras conhecidas, ênfase em sons iniciais etc.

Ainda visando a formação da consciência silábica, pode-se utilizar como recurso a música “Tiroliroli” (MARQUES et al. 2017, p.14): “Quando tiroliroli./ Quando tirolírolá./ Quando tiro o la da mala./ O que é que vai sobrar?/ Maaa...maaaa.../ Madeira, marujo, maracá”. Como pode-se perceber, o professor pode desenvolver operações como excluir unidades silábicas em uma palavra ou fornecer palavras a partir de uma sílaba dada, como

<sup>133</sup> “Choco-choco-lá-lá/ Choco-choco-te-te/ Choco-lá/ Choco-te/ Choco-la-te”. Vídeo da música disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JzIIQDmoUUM>> Acesso em: 04 jul. de 2018.

<sup>134</sup> “Olha lá uma bolinha de **saBÃO**/E vem outra bolinha de **saBÃO**/1, 2, 3 são bolinhas **saBÃO**/ Eu adoro ver bolinhas de **sabão**” Vídeo da música disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nn9aMGIFqHk>>. Acesso em: 08 jul. de 2018.



abordamos no terceiro capítulo. Além disso, no nível da consciência silábica, os autores apresentam ainda as músicas “Boneca”<sup>135</sup> e “Carroça”<sup>136</sup>.

As aliterações, no nível intrassilábico, podem ser desenvolvidas por ações pedagógicas que utilizem como recurso trava-línguas, por exemplo: “- O que é que Cacá quer? - Cacá quer caqui. – Mas que caqui que Cacá quer? – Cacá quer qualquer caqui.” (MARQUES, 2013, p. 16). Nesse trava-língua, repete-se o fonema [k]<sup>137</sup>. Há ainda livros que contemplam aliterações como “Papo de Pato” (BARTOLOMEU, 2008) ou “Travadinhas” (FURNARI, 2011). É importante destacar que, em nosso entendimento, não basta a criança entrar em contato com essas músicas e trava-línguas, mas é imprescindível que o professor direcione a atenção da criança às sílabas ou fonemas que se repetem. Ademais, pode-se desenvolver jogos em que o objetivo se volta a palavras que iniciam com o mesmo som (inicialmente pela sílaba inicial e, posteriormente, com fonemas iniciais).

Ainda no nível intrassilábico, no trabalho com rimas, à medida que a criança já possui a consciência de palavras e frases, o que não tinha no trabalho com rimas realizado no início do processo, pode-se trabalhar jogos com palavras isoladas e suas rimas, de modo que a criança se atente aos sons finais de palavras. Por exemplo, há diferentes Jogos de Rimas em que as crianças precisam encontrar imagens de palavras que rimam, formando pares.

No nível da consciência fonêmica, especificamente, na análise sonora das palavras, ainda no terceiro capítulo, indicamos algumas músicas como recurso para a apresentação das vogais nas palavras, tais como a música “A E I O U” do Grupo Triii, a música “Baú” (NADALIM, MARQUES E MARQUES, 2017, p. 20) ou ainda “Menina” (idem, p. 24-25).

Por sua vez, na apresentação dos sons consonantais, o professor também pode fazer uso de canções que apresentam os fonemas iniciais, enfatizando-os em palavras inteiras, tendo em vista que a criança se familiarize com os diferentes fones da língua materna, o que está em consonância com as ideias apresentadas no terceiro capítulo. Podemos citar como exemplo, os

---

<sup>135</sup> “*Bô-bô-bô, né-né-né, ca-ca-ca, virou boneca./ O ca foi passear, o ca foi passear, assim, boneca virou boné./ O bô foi passear, o bô foi passear, assim, boneca virou neca. / O né foi passear, o né foi passear, assim, boneca virou boca*” (NADALIM; MARQUES; MARQUES, 2017, p. 18-19).

<sup>136</sup> “*Ca-ca-ca-ca, ró-ró,/Ca-ca-ca-ca, ça-ça,/ Ca-ca, ça,/ Ca, carroça! [...]*”. (NADALIM; MARQUES; MARQUES, 2017, p. 16).

<sup>137</sup> Vídeo com esse trava-língua disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gqYAeS4zbdQ>>. Acesso em: 05 jul. de 2018.

sons [m] na música “Mamãe (idem, p.28)<sup>138</sup>, o [f] em “Fumaça” (idem, p. 30)<sup>139</sup>, o [s] em “Só o som” (idem, p.32)<sup>140</sup>, o [ʃ] em “Chuva” (idem, p.34)<sup>141</sup>.

Adams et al. (2006) cita jogos para que as crianças percebem como os fones soam quando são pronunciados isoladamente, bem como percebam que são partes constitutivas de uma palavra. Pode-se, pois, realizar jogos com os próprios nomes das crianças, como o autor explica na seguinte tarefa em que as crianças precisam adivinhar o nome de qual colega da turma o professor está pronunciando:

[...] escolha o nome de um dos alunos, em segredo, e enuncie separadamente apenas seu fonema inicial. Para nomes que comecem com uma consoante plosivas, como Daniel, o fone deve ser repetido muitas vezes, de forma clara e evidente: “[d] [d] [d] [d] [d]. As consoantes fricativas e líquidas devem ser alongadas, além de repetidas (por exemplo, “[s-s-s-s] [s-s-s-s] [s-s-s-s]”). Se os nomes de mais de uma criança tiverem o mesmo fonema inicial, estimule-as a adivinhar todas as possibilidades. Isso introduz a questão de que todos os fonemas aparecem em muitas palavras diferentes. (idem, p. 88).

Outras brincadeiras em que as crianças prestam atenção em como pode sentir os fonemas quando os fones são pronunciados nas palavras podem ser realizados: tarefas em que são utilizados cartões com figuras e as crianças devem encontrar a palavra com determinado som inicial ou final; adivinhar a palavra que o professor está pensando; excluindo fonemas das palavras etc., seguindo de análise e síntese dos fonemas na palavra (ADAMS et al., 2006).

Outro exemplo é na música “bola” em que Nadalim, Marques e Marques (2017) apresentam a análise dos sons consecutivos que formam essa palavra, enfatizando cada um dos fones: “Bola, bola, bola bola./ B-b-b-b-b. Óóóó.../ Llll.../Aaaa...aaaaa...” (idem, p. 43). Como vimos, é essencial antes do plano de falar em voz alta, que se inicie com a

<sup>138</sup> “Mmmm...Mamãe, mmm...mamãe./ Mmmm...Mamãe, mmm...mamãe./ Embala o balanço./ Embala bem – balé - / Neném!/ Embala êêê... / Embala, ôôô” (NADALIM, MARQUES E MARQUES, 2017, p. 28).

<sup>139</sup> “Fumaça!/ f - f - f/ O trem solta fumaça./ f - f - f/ Por onde ele passa,/ f - f - f/ Todo mundo acha graça. / f - f - f/ Seguindo em frente./ Fornalha bem quente./ O trem por aí, Fazendo piuííí...” (NADALIM, MARQUES E MARQUES, 2017, p. 30).

<sup>140</sup> “Só o som.../Só assim.../ E se...se...se.../ Só... só...só...só... sssss...” (NADALIM, MARQUES E MARQUES, 2017, p. 32).

<sup>141</sup> “Chuva./ Chuva./ Chuva./ Chá, chá, chá, chá./ chá, chá chá./ Chuva./ Um cheirinho de/ Chuva./ No chuveiro tem/ Chuva./ Na chaleira tem/ chá, chá, chá chá./ chá, chá, cha.” (NADALIM; MARQUES; MARQUES, 2017, p. 40).

materialização dos sons<sup>142</sup>, iniciando com fichas de uma mesma cor e, ao longo do processo, diferenciando os sons das vogais e, em um momento seguinte, os sons das consoantes.

Na aparência, a educação infantil e algumas ações pedagógicas que trouxemos de exemplo, acontecem espontaneamente para aqueles que desconhecem científica e filosoficamente o trabalho pedagógico realizado, bem como para as próprias crianças, trata-se apenas de uma brincadeira. Essa aparente espontaneidade se dá em razão de que os procedimentos e recursos envolvem ações lúdicas, dado o conhecimento psicológico do destinatário. É justamente por esse conhecimento que o professor conhece quais são as melhores formas de promover a aprendizagem dos conteúdos previstos no plano de ensino.

Os exemplos que exploramos a partir dos diferentes conteúdos, são apenas uma maneira de ilustrar ao leitor diferentes recursos e possibilidades de ações pedagógicas. Entendemos, pois, que quanto mais domínio teórico-prático os professores possuem, mais instrumentos e liberdade têm para planejar e organizar a relação da criança com a linguagem oral e escrita.

---

<sup>142</sup> Os procedimentos da materialização dos consecutivos que formam as palavras, foram exploradas no terceiro capítulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrevo essas considerações finais em minha condição de pesquisadora e professora da educação infantil. A defesa de que a educação infantil é escola e, portanto, possui conteúdos e objetivos de ensino, motivou-me a escrever esta tese. Embora a afirmação de que a educação infantil seja escola possa parecer óbvia, como explica Saviani (2008a), o que é óbvio, muitas vezes, é esquecido. Em tempos que se defende a centralidade do cotidiano, o espontaneísmo na atividade infantil e o professor como aquele que acompanha as crianças em seu desenvolvimento, o óbvio se apaga. Aquilo que se apresenta nas concepções hegemônicas como a defesa da infância, mascara uma dupla vitimização daqueles que não têm acesso à cultura mais elaborada fora da escola e continuam a não ter mesmo inseridos nesse modelo de educação formal.

Além disso, no trabalho com a formação continuada de professores e em minha prática pedagógica com as crianças pequenas, destacou-se a necessidade de pesquisas propositivas na perspectiva da pedagogia histórico-crítica sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na idade pré-escolar. Nesse sentido, à medida que se entende a educação infantil como escola, torna-se imprescindível pensar quais conteúdos e objetivos constituirão o planejamento de ensino, bem como as formas pelas quais os conteúdos devem ser transmitidos atendendo aos objetivos previstos.

Como abordamos no decorrer da tese, as crianças aprendem a falar com ou sem a escola. A aprendizagem da linguagem oral acontece de forma espontânea na vida cotidiana, pelo convívio com pessoas que falam e se comunicam com a criança, sem que seja necessário o ensino planejado e intencional para que a aprendizagem da fala aconteça. Não obstante, a linguagem escrita exige uma relação mais voluntária com a linguagem. É nesse sentido que defendemos que a educação infantil deve promover uma relação mais consciente e voluntária com a linguagem oral, visto que além de contribuir para que a criança estabeleça uma relação mais intencional com sua própria oralidade, também contribuirá ao desenvolvimento da linguagem escrita.

Apontamos no primeiro capítulo que o nível não-cotidiano exige das pessoas uma relação voluntária e consciente com as objetivações históricas do gênero humano, ao passo que no nível cotidiano, as pessoas se relacionam com as objetivações de forma essencialmente espontânea e não-consciente. Entendemos que, embora o funcionamento psíquico da criança na idade pré-escolar ainda seja, fundamentalmente, elementar e involuntário, cabe à escola de

educação infantil promover intencionalmente o movimento permanente entre o cotidiano e o não-cotidiano no desenvolvimento humano e, particularmente, abordamos esse movimento em relação à linguagem oral.

A defesa da pedagogia histórico-crítica pela transmissão dos conteúdos mais desenvolvidos, desde o nascimento, não raras vezes, é interpretada de forma equivocada, tal como se defender a transmissão de conteúdos elaborados de língua portuguesa, na educação pré-escolar, fosse sinônimo de uma atividade em que a criança é passiva e não teria suas particularidades do desenvolvimento respeitadas. Nossa perspectiva defende que respeitar a infância é proporcionar o máximo desenvolvimento de cada ser humano. Esse máximo desenvolvimento, por sua vez, exige a apropriação de conteúdos de qualidade que mediem a relação da criança com o mundo e consigo mesma.

A partir da tríade conteúdo-forma destinatário, entende-se que o destinatário determina o grau de complexidade do conteúdo e as formas de sua transmissão. É nesse sentido que se apresenta como importante ao trabalho pedagógico a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico da criança atendida nas unidades escolares da educação infantil e, mais especificamente, o processo de desenvolvimento da linguagem nos diferentes períodos, dada a função essencial que a fala desempenha no desenvolvimento do psiquismo humano, assim como impondo-se como lastro da linguagem escrita.

Nesse sentido, dedicamo-nos ao entendimento do destinatário no segundo e parte do terceiro capítulo, articulando a periodização histórico-cultural ao desenvolvimento da linguagem desde o nascimento até a transição da criança à idade escolar. O conhecimento científico do destinatário nos direciona aos conteúdos e objetivos de ensino necessários para formar uma relação mais consciente e intencional da criança com a linguagem oral.

Com esse objetivo, trouxemos à baila a importância das habilidades auditivas e o desenvolvimento da consciência fonológica em seus diferentes níveis, alçando o nível de maior complexidade: a consciência fonêmica. Nesse último e mais elaborado nível, abordamos a análise sonora da palavra. Como afirmamos no terceiro capítulo, desde o desenvolvimento das habilidades auditivas, passando pelo desenvolvimento dos diferentes níveis da consciência fonológica até o nível de maior complexidade, a consciência fonêmica, para a qual exerce papel fundamental a análise sonora da palavra, estamos tratando do domínio da leitura e escrita.

Nessa direção, a partir das contribuições dos capítulos anteriores, no quarto capítulo, trouxemos a síntese na prática pedagógica, de modo a evidenciar uma visão qualitativamente

superior em relação a síncrese, que identificamos no primeiro capítulo. Com efeito, elencamos conteúdos operacionais e teóricos importantes a serem desenvolvidos na criança da educação infantil tendo em vista contribuir para o planejamento na educação pré-escolar.

Tendo clareza sobre conteúdos, objetivos, métodos e procedimentos mais adequados na educação infantil, é possível lançar contribuições à prática pedagógica histórico-crítica nesse segmento de ensino. Tal como no poema de José Paulo Paes, que citamos como epígrafe dessa tese, concluimos que quanto mais as palavras se tornam objeto de atenção das crianças por meio de brincadeiras e outras ações pedagógicas, mais domínio as crianças desenvolvem sobre as diferentes unidades que compõem a linguagem oral, o que por sua vez, contribuirá ao domínio da escrita.

É importante sinalizar que o máximo desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação pré-escolar é essencial, mas não suficiente. Como bem sabemos, o processo de apropriação da escrita não termina neste momento da escolarização, pelo contrário, estamos fornecendo as bases do processo, cuja continuidade expressa por si só a necessidade de ligação entre os diferentes níveis de ensino.

Os conteúdos e objetivos apresentados na tese expressam apenas uma parte do trabalho pedagógico realizado. Ao lado dela, evidenciam-se outros conteúdos e objetivos de língua portuguesa, bem como das demais áreas do conhecimento. Ademais, evidenciamos a importância da brincadeira de papéis, atividade-guia do período, e as atividades produtivas, que criam as condições e impulsionam a criança à atividade de estudo, na qual deve se concretizar o domínio da linguagem escrita.

Estamos longe de esgotar a temática da tese, dado o desafio existente para elaborar uma pesquisa propositiva na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. É necessário ainda realizar estudos que aprofundem os conteúdos e objetivos de ensino apresentados, as habilidades auditivas a serem desenvolvidas na idade pré-escolar, a consciência fonológica, a linguagem coordenada, bem como outras pesquisas que direcionem o olhar para a seleção de conteúdos e objetivos de ensino na língua portuguesa e demais áreas do conhecimento em toda a Educação Básica.

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria em construção, cujas linhas básicas foram formuladas no final da década de 1970 e início da década de 1980, mas que continua a ser construída coletivamente. Dentro dos limites desta tese, nosso desejo é de que a partir dessa contribuição, novos olhares e novas pesquisas sejam motivadas à educação escolar destinada

às crianças pequenas. Com efeito, a prática social, como critério de validação do conhecimento, indica a necessidade de mais pesquisas acerca dessa temática.

Defendemos, pois, que o respeito à infância, na educação escolar, é possibilitar o desenvolvimento integral de todas as crianças, o que só é possível por meio de uma educação de qualidade, que contemple a unidade entre conteúdo-forma e explore as máximas possibilidades de desenvolvimento em cada criança.

Toda criança no mundo  
Deve ser bem protegida  
Contra os rigores do tempo,  
Contra os rigores da vida.  
Criança tem que ter nome,  
Criança tem que ter lar,  
Ter saúde e não ter fome,  
Ter segurança e estudar.  
Não é questão de querer,  
Nem questão de concordar.  
Os direitos da criança  
Todos têm de respeitar!  
[...]  
Embora eu não seja rei,  
Decreto, neste país,  
Que toda, toda criança  
Tem direito a ser feliz!  
(ROCHA, 2014)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil.** 2011. 248 p. Tese (Doutorado em Psicologia, desenvolvimento humano e educação) – Comissão de Pós-graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ADAMS, M.J. **Beginning to read: Thinking and learning about print.** Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas.** trad. Roberto Cataldo Costa. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AIMARD, P. **O surgimento da Linguagem na Criança.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ALMEIDA, L. S.; BAROUKH, J. A. **Parlendas para brincar.** São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2013.

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: **Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa/org.** Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco-Dutra...[et al]. – 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 29-41.

ANDRADE, C. D de. **Antologia poética.** Rio de Janeiro: Record, 2010.

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia na ‘Era das Revoluções’:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel – Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.** *Cad. Pesqui.* [online]. n.113, pp.167-184. ISSN 0100-1574, 2001.

\_\_\_\_\_. **Jardineira, tia e professorinha:** a realidade dos mitos. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, UFMS, 1997.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2010

\_\_\_\_\_. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 37-50.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas – SP: Alínea, 2012.



ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M; VAROTTO, M. (Orgs.). **Ensinando Ciências na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2011.

ASBAHR, Flávia da S. F.; NASCIMENTO, Carolina P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.33, n.2, 414-427, 2013.

BARROS, Manoel (2003). **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta.

BARTOLOMEU, C. Q. **Papo de Pato**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2008.

BAURU, Secretaria Municipal da Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tshako. – Bauru : Secretaria Municipal de Educação, 2016

BEATÓN, A. G. La educación inicial y preescolar, la función simbólica y el signo en el desarrollo psíquico humano. In: BEATÓN, G. A; LEÓN, G. F; TROITEIRO, R. P. (org). **Enfoque Histórico-Cultural: Outros Problemas De Las Práticas Profesionales**. Editora Terracota, 2017. Não paginado.

BEE H, BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12ed. Porto Alegre: Artmed; 2011.

BLANCO-DUTRA, A. P. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: **Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa/org**. Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco-Dutra...[et al]. – 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.43-56.

BELINKY, T. **O grande rabanete**. Ilustrado por Claudius. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Atenção à saúde do recém-nascido**: guia para os profissionais de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3.

Brecht, B. **A Exceção e a Regra**. In Teatro Completo - 4. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. 27 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: Cardoso-Martins, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDIDO, M. D. Q. **Concepções de planejamento de ensino**: contribuições para a formação de professores. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017.

CAPOVILLA, A.G.S., GUTSCHOW, C.R.D., CAPOVILLA, F.C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicol Teor Prat**. 2004; 6(2): 13-26.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.. **Alfabetização: método fônico** (3ª ed.). São Paulo: Memnon, 2004.

CAPELLINI, AS; GERMANO, G.D.; CARDOSO, ACV. Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento. **Psicol Esc Educ**. 2008;12(1):235-53.

CARDOSO, A. M. de S.; SILVA, M. M. da, PEREIRA, M. M. de B. Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização. **CoDAS** [online]. 2013, vol.25, n.2, pp. 110-114. ISSN 2317-1782.

CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em fase pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 101- 127.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Clélia Regina Ramos. Petrópolis: Arara Azul. 2002. Disponível em: Acesso em: 05 jul. 2018 (E-book).

CARVALHO, L. M. de M. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita**: melhor prevenir do que remediar. 2010. 320f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

- CARVALHO, B.; BUENO, R. **Misturichos**. São Paulo: Editora WmF Martins Fontes, 2012.
- CARVALHO, B; MARSIGLIA, A. C. G. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAlf. Vitória, ES, v. 1, n. 5, p. 49-68, jan./jun. 2017
- CASCAVEL. **Currículo para a Rede Pública Municipal**: volume I. EDUCAÇÃO INFANTIL. Cascavel, PR: Gráfica Progressiva, 2008.
- CASTRO, T. P. **Avaliação da aprendizagem à luz da pedagogia histórico-crítica**: contribuições para a formação de professores. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017.
- CHEROGLU, S. **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da psicologia histórico cultural para a organização do ensino de zero a três anos. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.
- CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.
- DANGIÓ, M. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. 2017. 356f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.
- DANGIÓ, M.C.S; MARTINS, L.M. Contribuições do ensino na educação infantil para o processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**: Vitória, ES, vol. 1, número 5, 2017a, p.69-89.
- DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214>>. Acesso em 01 set. 2017.
- DUARTE, E. C. M.; DUARTE, N. (2017) **The Vygotskian concept of mediating activity and the educational production of needs**. Quebec: ISCAR. Disponível em: <[https://www.academia.edu/35683121/The\\_Vygotskian\\_concept\\_of\\_mediating\\_activity\\_and\\_the\\_educational\\_production\\_of\\_needs](https://www.academia.edu/35683121/The_Vygotskian_concept_of_mediating_activity_and_the_educational_production_of_needs)>. Acesso em: 24 de maio de 2018.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016a;
- \_\_\_\_\_. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética do desenvolvimento em Vigotski. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1559- 1571, out./dez. 2016b.

\_\_\_\_\_. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: por que a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. “Vamos brincar de Alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada” In: ARCE, A. e DUARTE, N. (orgs). **A brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. Editora Xamã, São Paulo, 2006

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004b.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, n.18, p.35- 40, 2001.

\_\_\_\_\_. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>. Acesso em: 26 de junho de 2019.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. In: SMIRNOV, A.A. e cols. (orgs). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960a.

\_\_\_\_\_. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: \_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960b, p.504-522.

\_\_\_\_\_. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987a, p.83

\_\_\_\_\_. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE, M. (Org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987b, p. 104-124.

\_\_\_\_\_. Development of speech. In: Zaporozhets, A. V., Elkonin, D. B. (Eds.), **The psychology of preschool children**. Cambridge, MA: The MIT Press. 1974. p. 111–185.

EL'KONIN, D. B. How to teach children to read. **Journal of Russian and East European Psychology**, Armonk/NY, v.37, n.6, p.93-117, nov/dec.1999a

\_\_\_\_\_. On the Structure of Learning Activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, Armonk/NY, v.37, n.6, p. 84-92, nov/dec. 1999b.

FERRAZ, E. **Em cima daquela serra**; Ilustrações KONO, I. - São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

FERREIRA, N. B. P. **A catarse e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino de literatura. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FREITAS, G. C. M. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**. Porto Alegre v. 38, n.2, p.155-170, junho, 2003.

FREITAS, G.C.M. de. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**: um estudo longitudinal. 2004. 133f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004a.

FREITAS, G.C.M. de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R.R. (Org.). **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 179-192.b.

FURNARI, E. **Você troca?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

\_\_\_\_\_. **Não confunda**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

\_\_\_\_\_. **Travadinhas**. São Paulo: Moderna, 2011.

\_\_\_\_\_. **Assim assado**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2010.

GINDRI, G.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H. B. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 19, n. 3, p. 313-322, jul.-set. 2007.

GOMBERT, J. (2003). Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: M. R. Maluf (Org.), **Metalinguagem e aquisição da escrita**: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. (pp. 19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo.

GONZÁLEZ, M. D. La lectura y la escritura en la educación de la primeira infancia desde el enfoque histórico-cultural. In: BEATÓN, G. A; LEÓN, G. F; TROITEIRO, R. P. (org). **Enfoque Histórico-Cultural**: Outros Problemas De Las Práticas Profesionales. Editora Terracota, 2017. Não paginado.

GRANZOTTI R.B., FURLAN; S.A., DOMENIS; D.R., FUKUDA, M.T.H. Memória de trabalho fonológica e consciência fonológica em crianças com dificuldade de aprendizagem. **Distúrb Comun.** 2013;25(2):241-252.

HAI, A. A. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil? Contribuição da Teoria Histórico-Cultural. In: PAGNONCELLI, C; MALANCHEN, J. MATOS, N. S. D.. (Org.). **O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares: Contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.** 1ed. eletrônica. Campinas-SP: Navegando, 2016, p.95-110.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona: Península, 1991.

HURTADO, J. L.; ANGELETTI, A. B. Formación de la habilidad de analisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. In: **Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano.** Havana: Editorial Puebla y Educación, 1995. p. 217-226.

JARDINI, R. S. R. **Boquinhas no desenvolvimento infantil:** livro do professor. Bauru-SP: Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2012.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KLEIN, L. R. O professor decreta o fim da escola. In: **Revista Intermeio.** Vol. 1 nº.2. Campo Grande. Ed. UFMS, 1995.

LAMPRECHT, R. R. et al. (orgs). **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015

LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre Currículo na Educação Infantil. In: BAURU, Secretaria Municipal da Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tshuko. – Bauru : Secretaria Municipal de Educação, 2016a.

\_\_\_\_\_. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis periodização e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016b, p. 129-147.

\_\_\_\_\_. **A organização didática do ensino na educação infantil:** implicações da teoria histórico-cultural. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

\_\_\_\_\_. **D. B. Elkonin “Vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural”**. São Paulo: UNESP, 2011.

LEMLE, M. M. **Guia teórico do alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

LEONTIEV, A. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: Antologia**: Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12.ed. São Paulo: Ícone, p.59-83, 2012a.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12.ed. São Paulo: Ícone, p.119-142, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

\_\_\_\_\_. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LUKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

\_\_\_\_\_. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v.2.

\_\_\_\_\_. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Cuestiones preliminares y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966a. v.1.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12.ed. São Paulo: Ícone, p. 143-189, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de psicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

\_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. v.I.

\_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b v. III

\_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979c. v. VI

MACHADO, A. M. **Fiz voar o meu chapéu**. São Paulo: Saraiva, 1999.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M.; EIDT, N. M. Os bebês e as aprendizagens: uma proposta de intervenção formativa. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 6-21, maio 2017.

MAGALHÃES, G. M. **Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2016.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de São Paulo, Marília, 2013.

MARKUS, G. **Marxismo y “antropologia”**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARSIGLIA, A. C. G.; DERMEVAL, S. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, jan./mar. 2017. p. 3-13.

MARSIGLIA, A. C.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARSIGLIA, A.C.G; MAGALHÃES, G.M. Reflexões sobre avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, **Anais XII Jornada do HISTEDBR**, 2014.

MARSIGLIA, A. C. G., SACCOMANI, M. C. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 343-368.

MARQUES, E. **Colherim: ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

MARQUES, F; MARQUES, E; PITTIER, M.; SZTOK, F. **Brasil for children: 30 canções brasileiras para brincar e dançar**. São Paulo: Peirópolis, 2015.

MARQUES, E; PITTIER, M.; SZTOK, F. **Ei, Ei, Ei, Vanderlei**. Ilustrações: Suppa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016a, p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BAURU, Secretaria Municipal da Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso



eletrônico] / Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tshako. – Bauru : Secretaria Municipal de Educação, 2016b

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013a

\_\_\_\_\_. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b.

\_\_\_\_\_. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas – SP: Alínea, 2012, p. 93-121.

\_\_\_\_\_. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 4, out./dez. 2016, p. 699-710.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016

MARTINS, L. M.; EDIT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, vol. 15, núm. 4, outubro-diciembre, 2010, p. 675-683.

MARTINS, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A educação infantil e suas interfaces formais e informais. In: BIZELLI, J. L.; SOUZA, C. B. G. (orgs) **Caminhos para a escola inclusiva**. São Paulo – SP: Cultura Acadêmica, 2014.

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

MARTINS, M. F.; CARDOSO, M. M. R. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani-Entrevistado Dermeval Saviani. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 1, 2015, p. 163-217.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Livro III, Tomo II. São Paulo: Abril Cultural.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.

MELLO, T. Já faz tempo que escolhi. In: MELLO, T. **Mormaço na floresta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MOOJEN, Sônia; LAMPRECHT, Regina; MAROSTEGA, Rosângela; FREITAS, Gabriela; SIQUEIRA, Maity; BRODACKS, Raquel; COSTA, Adriana e GUARDA, Elisabet. **Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial – CONFIAS**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

MOUSINHO, R, CORREA, J. O desenvolvimento do processamento fonológico e da leitura do 1o ao 4o ano do ensino fundamental: implicações para a intervenção precoce. Em: Mendonça, L., Mousinho, R, Capellini, S. (Orgs.) **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio De Janeiro: Ed. Wak, 2011, p.71-93.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NADALIN, C.; MARQUES, F.; MARQUES, E. **Linha, agulha, costura: canção, brincadeira, leitura**. São Paulo: Desvendério, 2017.

PAES, J. P. **Lé com cré**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2012.

\_\_\_\_\_. **Poemas para brincar**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2011.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. A relação entre linguagem oral e escrita no processo de alfabetização à luz de Vigotski e Elkonin. Anais do **XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE–2013**. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27370\\_13907.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27370_13907.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tsuhako. – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p.101-148

PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, v. 1, 2016a, p.69-100.

\_\_\_\_\_. Educação infantil: nossos desafios e nosso horizonte. In: PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, v. 1, 2016a, p.69-100, 2016c, p. 31-38

\_\_\_\_\_. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016b, p. 63-90.

\_\_\_\_\_. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. Rev. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 93-106, Setembro/Dezembro. 2014.

\_\_\_\_\_. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013. p.71-97.

\_\_\_\_\_. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP campus de Araraquara, 2010.

\_\_\_\_\_. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, p. 71-100.

PATACRÚA. **A princesa Maribel.** Tradução de Leo Cunha; Ilustrações de Javier Solchaga. Curitiba: Positivo, 2012.

PETROVSKI, A. **Psicologia general:** manual didático para os institutos de Pedagogia. Madri: Editorial Progreso, 1985.

PIETRO, H. **Lá vem história:** contos do folclore mundial. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROCHA. R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha.** 2.ed. São Paulo: Salamandra, 2014.

ROSINHA. **Maria que ria.** São Paulo: Araguaia, 2013.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia general.** México: Grijalbo, 1967.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar:** uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SANTOS, R. M. Sobre consciência fonoarticulatória. In: **Consciência dos Sons da Língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa/org. Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco-Dutra...[et al]. – 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 57-72.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVAGE F. J. **Aprender a Ler e a Escrever a partir da Fônica**: um programa abrangente de ensino. 4 ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico- crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, p. 197-225, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 33 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHERER, A. P. R. Conversa Inicial. In: **Consciência dos Sons da Língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa/org. Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco-Dutra...[et al]. – 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 23-26.

SCHÜHLI, V. M. **A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si**: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e Lukács. Dissertação de mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de Leitura e Escrita**: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 6a edição (revisada e ampliada). São Paulo: Memnon, 2011.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LOZZAROTTO-VOLCÃO, C. L. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**: 2o período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e LARAMARA, 2005.

SILVA, C. R. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 261f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

SILVA, J. C. É Hora de Trocar a Fralda! Contribuições da Teoria Histórico-cultural para o trabalho com bebês na educação infantil. In: ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013, p. 41-72.

SISTO, C. **Chá das dez**. Belo Horizonte: Ed. Aletria, 2009.

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

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. **Ensenanza de la lectura: método práctico para la formación lectora**. México: Trillas, 2008a.

\_\_\_\_\_. El aprendizaje de la lectura en la etapa preescolar. Estudio de un caso. In: **Educación neuropsicológica infantil: métodos prácticos de solución de problemas de aprendizaje en la lectura**. México: Trilla, 2008b. p.43-p.60.

STAMPA, M. **Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: entendendo e praticando na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

STRALIOTTO, A. J. ; SACCOMANI, M. C. S.; BRIGATTO, F. O ; OLIVEIRA, C. G. ; SABINO, H. G. B; DRUZIAN, A. . Formação dos monitores de creches municipais de Limeira/SP. In: Congresso de Pedagogia Histórico Crítica: educação e desenvolvimento humano, 2016, Bauru. **Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano**. Bauru, SP: Faculdade de Ciências, 2015. v. 1. p. 1260-1267.

STORMS, G. **100 Jogos Musicais: atividades práticas na escola**. Traduzido por Mário José Ferreira Pinto. 4. ed. Lisboa: Asa, 2000.

TEBEROSKY, A; CARDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Ed, Unicamp. 1989.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto. 2008.

TRAVIESO, Y. P. Diagnóstico del desarrollo alcanzado por los niños de 5 a 6 años en las habilidades preparatorias para la lectura y la escritura. . In: BEATÓN, G. A; LEÓN, G. F; TROITEIRO, R. P. (org). **Enfoque Histórico-Cultural: Outros Problemas De Las Prácticas Profesionales**. Editora Terracota, 2017. Não paginado.

UMBELINO, J. D. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba**. 459f. 2014. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Campus Florianópolis/SC.

VAROTTO, M. Vamos explorar os objetos! A criança em seu segundo e terceiro ano de vida. In: ARCE, A. (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. P.73-92.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VILLELA, B. **Era uma vez um gato xadrez**. 2.ed. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. “O método instrumental em psicologia”. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012, p. 103-117.

VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKI L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

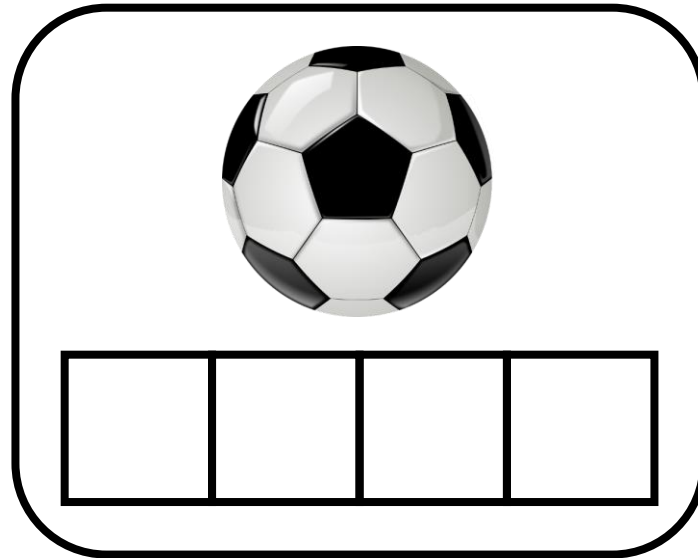
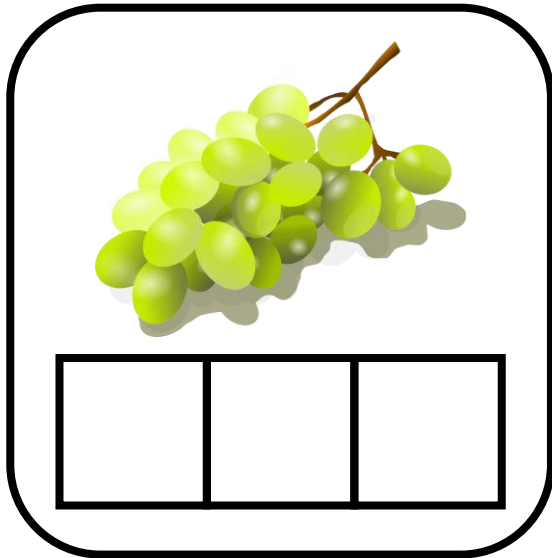
WOODY, A. **A Casa Sonolenta**. Belo Horizonte: Editora Formato, 1987

YENDOVITSKAYA, T. V. Development of Attention. In: Zaporozhets, A. V., Elkonin, D. B. (Eds.), **The psychology of preschool children**. Cambridge, MA: The MIT Press. 1974a, p. 65-88.

YENDOVITSKAYA, T. V. Developmento of Memory. In: Zaporozhets, A. V., Elkonin, D. B. (Eds.), **The psychology of preschool children**. Cambridge, MA: The MIT Press. 1974b. p. 89-110.

**ANEXOS**

Apresentaremos a seguir diferentes exemplos de esquemas de palavras elaborados pela autora. Vale enfatizar que não são modelos ou que o professor deve se limitar a eles. Apenas elaboramos com o objetivo de elucidar palavras com diferentes sons da língua portuguesa. Na sequência, respectivamente, os esquemas das palavras: uva, bola, mala, dado, foca, rato, pato, gato, ovo, pipoca, xícara, asa, chocolate, casa, sapo, lápis, baú, chuva, roda, abacate, sol, urso, vaca, tatu, jacaré, elefante, imã, navio, pé e dedo.

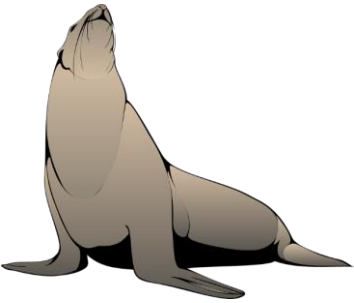




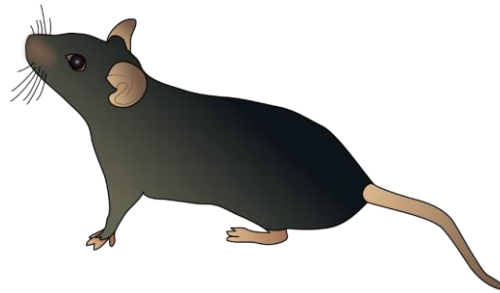
--	--	--	--



--	--	--	--

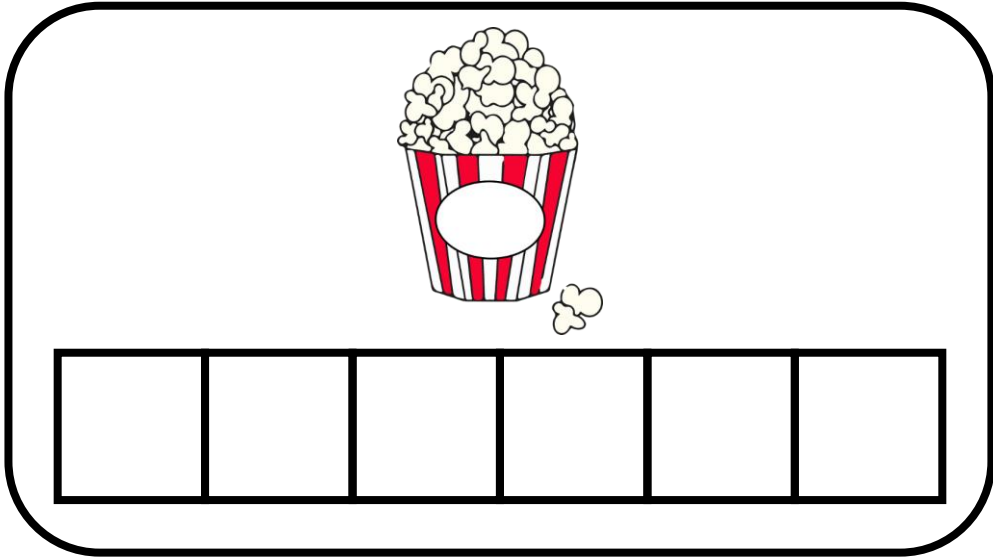
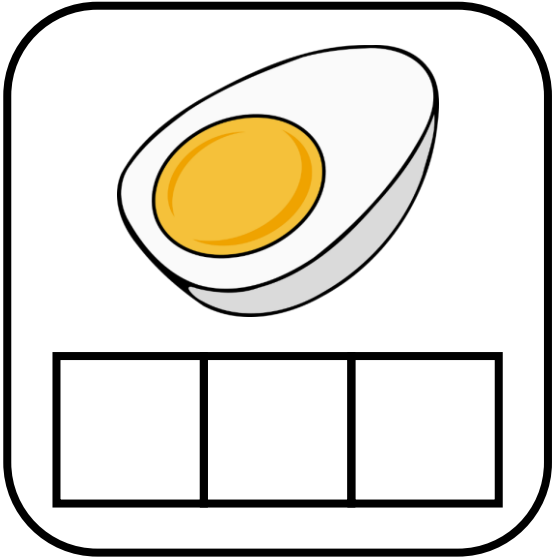
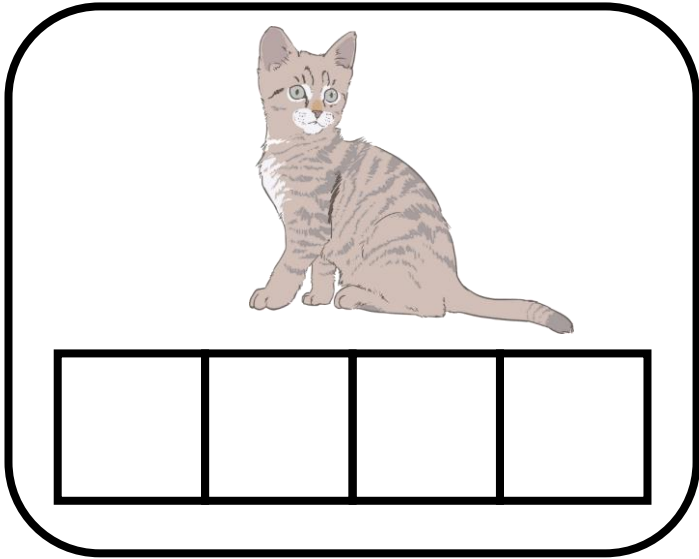
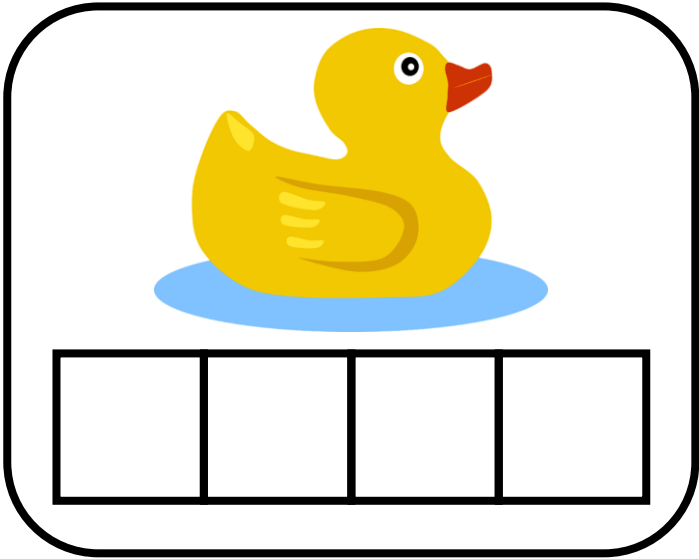


--	--	--	--



--	--	--	--








--	--	--	--	--	--




--	--	--



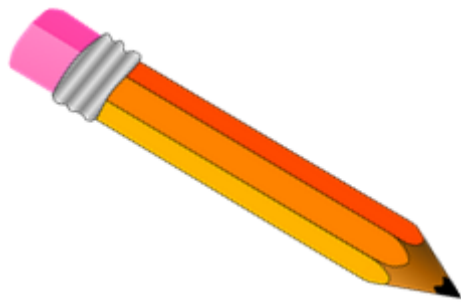
--	--	--	--	--	--	--	--




--	--	--	--



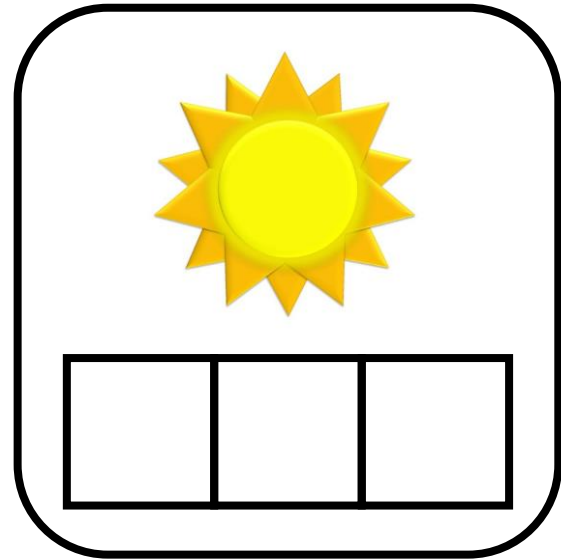
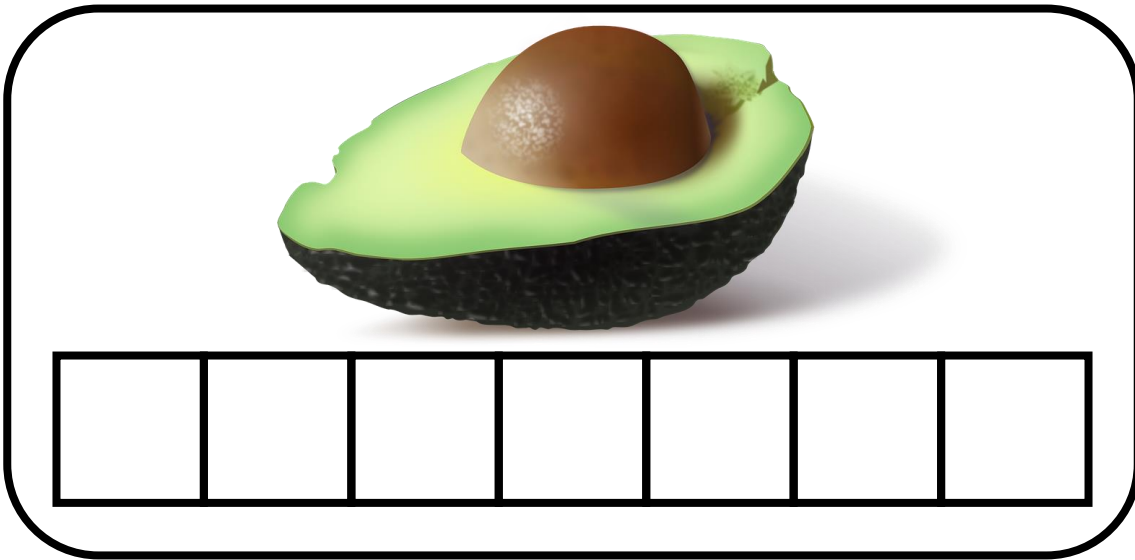
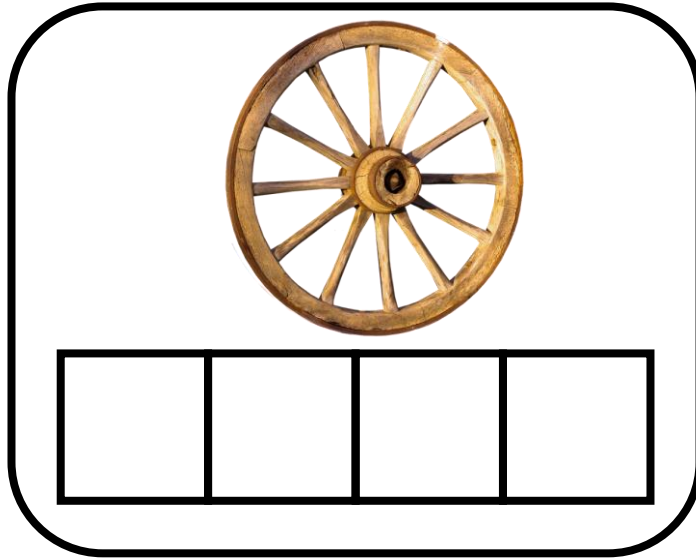
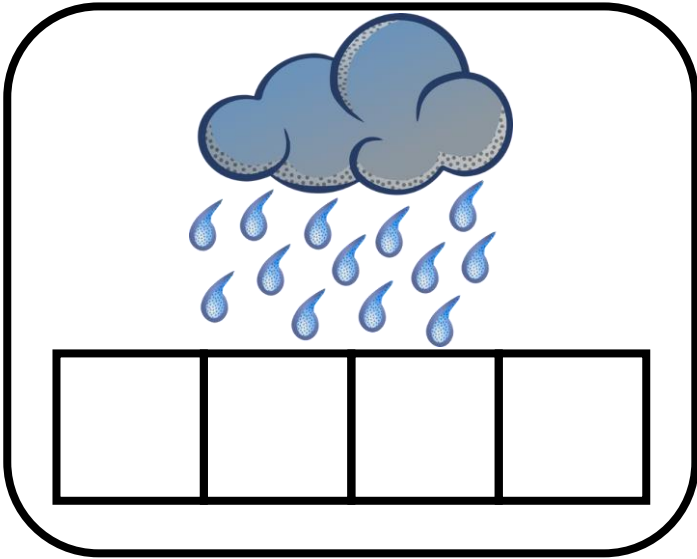
--	--	--	--

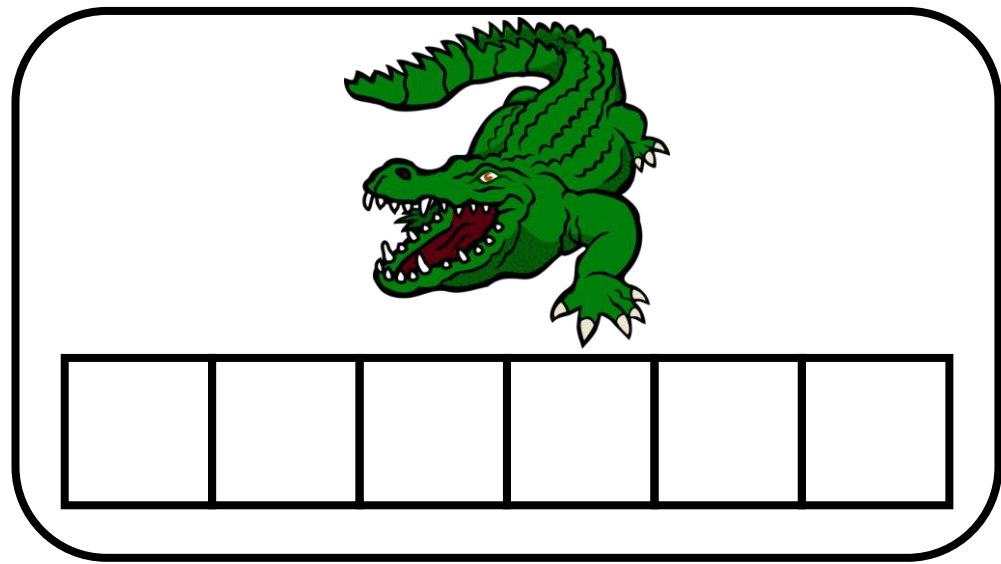
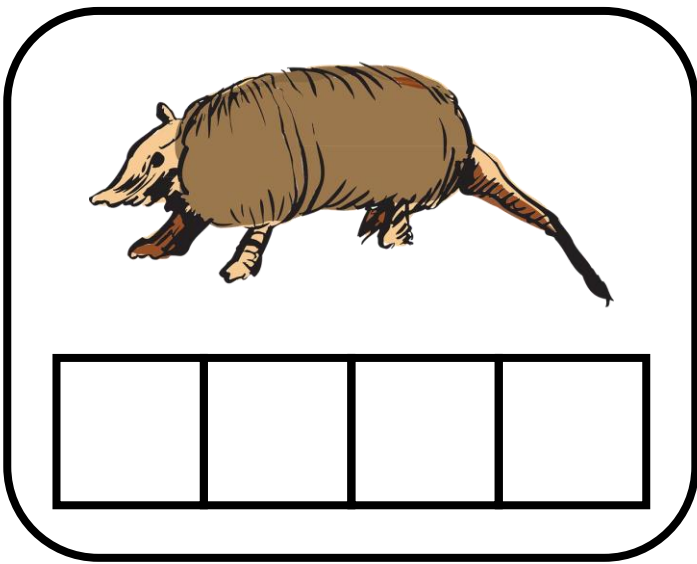
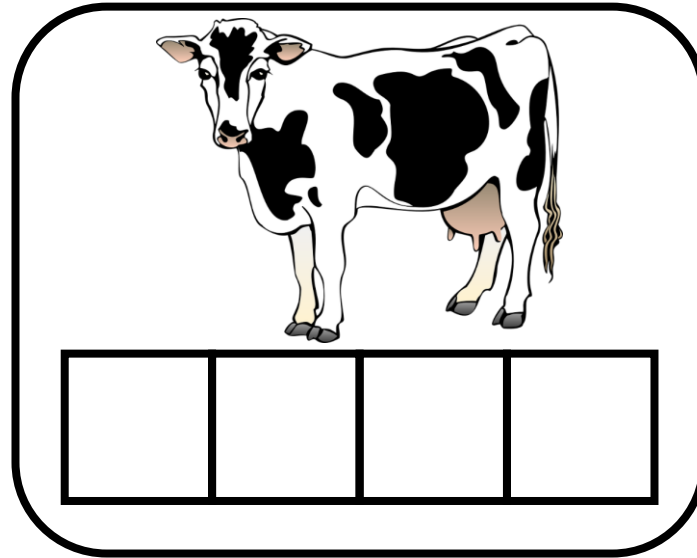
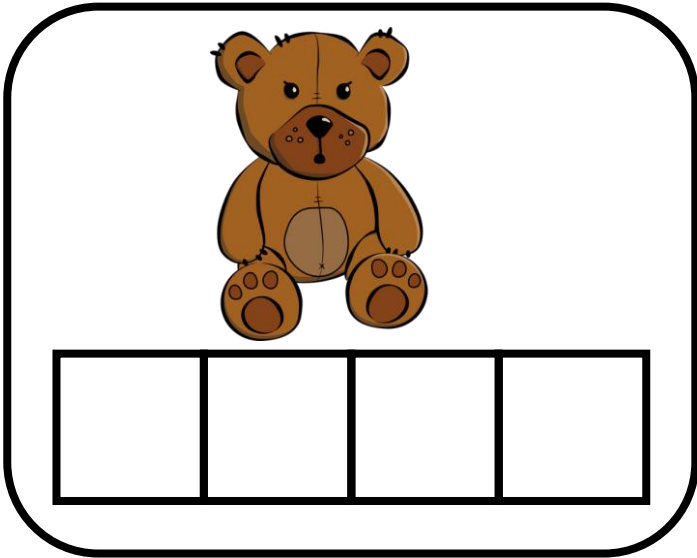


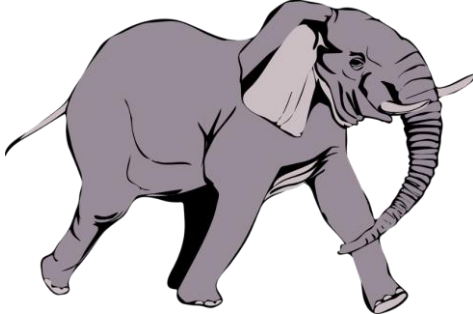
--	--	--	--	--




--	--	--



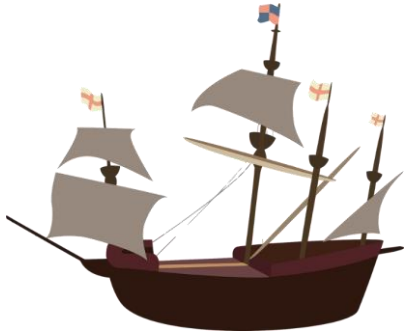




A large rounded rectangular box containing a grey elephant illustration. Below the illustration is a horizontal row of eight empty square boxes for labeling.



A rounded rectangular box containing a red and white horseshoe magnet illustration. Below the illustration is a horizontal row of three empty square boxes for labeling.



A rounded rectangular box containing a brown sailing ship illustration with white sails. Below the illustration is a horizontal row of five empty square boxes for labeling.

