

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

CONTRIBUTIONS FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION
TEACHING TO THE LITERACY PROCESS
CONTRIBUCIONES DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN
INFANTIL PARA EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Meire Cristina dos Santos Dangió

*Secretaria Municipal da Educação de Bauru/SP
meiredangio@gmail.com*

Lígia Márcia Martins

*Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara)
ligiamar@fc.unesp.br*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo destacar o papel e as possibilidades do ensino da língua materna na educação infantil, haja vista que este segmento da educação básica corrobore maximamente o desenvolvimento de capacidades requeridas no processo de alfabetização. Considera-se que, em grande medida, muitos dos obstáculos enfrentados na aprendizagem da leitura e da escrita nos ciclos de alfabetização do ensino fundamental resultam da falta de investimentos pedagógicos prévios que levem em conta o entrelaçamento entre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Portanto, coloca-se em pauta a gênese da alfabetização com destaque à formação das capacidades abstrativa e de simbolização, bem como à importância da conscientização da percepção auditiva na escuta da linguagem, tendo em vista o estabelecimento gradativo de relações cada vez mais conscientes entre a linguagem oral e escrita e, conseqüentemente, a superação da epilinguagem em direção à metalinguagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Infantil. Abstração. Simbolização. Consciência Fonológica.

Abstract: The present paper aims to highlight the mother tongue teaching's role and possibilities in early childhood education, in a way that this segment of basic education maximally supports the development of the required capacities in the literacy process. It is considered that, to a great extent, many obstacles faced in the learning of reading and writing in the literacy cycles in elementary school result from the lack of previous pedagogical investments which take into account the interlacing between oral and written language development. Therefore, the literacy genesis is put on the agenda, with emphasis on the formation of abstractive capacity and the capacity of symbolization, as well as on the importance of hearing perception awareness

in the language hearing, bearing in mind the gradual establishment of the increasingly conscious relations between oral and written language and, consequently, the epilanguage overrun towards metalanguage.

Keywords: Literacy. Early Childhood Education. Abstraction. Symbolization. Phonological Consciousness.

Introdução

O processo de alfabetização precisa ser compreendido como um percurso de aprendizagem amplo e que ocorre ao longo da trajetória de formação cultural da pessoa e, ao mesmo tempo, como condição de seu desenvolvimento, posto que a leitura e a escrita represente, sobretudo, um instrumento de complexificação psíquica. E mais, saber ler e escrever numa sociedade letrada é condição para a participação ativa na vida social, ampliando as possibilidades de apropriação do acervo de significações historicamente sistematizadas, condição para se alçar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento. Sendo assim, do ponto de vista da educação escolar, consideramos que criar a necessidade de ler e escrever deve ser uma preocupação didática de todo professor atento ao ensino propulsor de desenvolvimento.

Todavia, para que a alfabetização se efetive há que haver um longo investimento educativo, pautado em inúmeros conhecimentos acerca da língua escrita, bem como acerca das habilidades que devam ser formadas e que corroboram o seu domínio. A nosso juízo, muitos dos obstáculos enfrentados na aprendizagem da leitura e da escrita nos ciclos de alfabetização do ensino fundamental, resultam da falta de investimentos pedagógicos prévios que levem em conta o entrelaçamento entre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Sendo assim, consideramos premente o destaque aos conteúdos e formas de ensino na educação infantil no que tange à língua materna, tendo em vista que a criança estabeleça relações entre a linguagem oral e escrita cada vez mais conscientes.

O que se coloca em causa, diz respeito ao fato de que a promoção do salto qualitativo de abstração requerida à alfabetização radica-se num ensino que priorize o desenvolvimento das propriedades qualitativamente superiores do psiquismo infantil, dado que nos conduz à necessidade de resposta à seguinte questão: o que a educação infantil deve priorizar como conteúdos de ensino para operar positivamente no desenvolvimento de capacidades necessárias para a alfabetização? Visando responder a essa interrogação, este artigo organiza-se em torno de três itens, quais sejam: a abstração como exigência primeira da escrita; o percurso didático de simbolização da criança na educação infantil e a conscientização da percepção auditiva na escuta da linguagem, diferenciando

epilinguagem e metalinguagem. A guisa de finalização, reiteramos a importância do ensino da língua portuguesa desde a mais tenra idade.

A abstração como exigência primeira da escrita

Tendo em vista o caráter processual do processo de alfabetização e colocando em foco aspectos prévios aos domínios da leitura e escrita propriamente ditos, destacamos, neste item, as capacidades gerais a serem formadas na educação infantil com vista a tais domínios. Para o tratamento desta questão tomaremos como base inicial os estudos de Lemle (1988), autora de referência nas pesquisas sobre o tema em relevo, naquilo que ela destaca acerca da gênese do processo alfabetização. Segundo a autora, existem cinco problemas com os quais uma criança não alfabetizada deve lidar para começar a entender o mecanismo de abstração da escrita. O primeiro problema versa sobre a capacidade de simbolização e, conforme a autora, “a criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler” (LEMLE, 1988, p. 8), visto que o símbolo mantém uma relação arbitrária com o que ele simboliza. Ou seja, a forma de um símbolo não se justifica pelas características da coisa simbolizada, haja vista que ele, sintetizando significante e significado, demanda que o intérprete conheça a regra convencional que o institui como tal.

O segundo problema incide sobre a capacidade de a criança entender que as marcas no papel (as letras) correspondem a um símbolo do som da fala e, por conseguinte, o aprendiz precisa discriminar as formas das letras. Assim, segundo a autora, faz-se necessário o estabelecimento de uma relação consciente para com a percepção visual do traçado das letras, na identificação da relação fonema-grafema e grafema-fonema.

Nessa direção, Godoy (2005, p. 18 – grifos nossos) resume o aprendizado da leitura e da escrita – em relação à linguagem oral –, e a importante capacidade de discriminação visual da palavra na decodificação e codificação da escrita:

Do ponto de vista linguístico a atividade de leitura, e de escrita, requer um conjunto de capacidades fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que também fazem parte da linguagem oral. Outras capacidades, tais como o conhecimento de mundo, a capacidade intelectual, o conhecimento enciclopédico ou a capacidade de fazer inferências contribuem, igualmente, para a atividade de compreensão tanto da linguagem oral como da linguagem escrita. Apesar de compartilhar com a linguagem oral tais capacidades, a linguagem escrita depende de um processo bastante específico: o processo de identificação visual de palavras. A palavra escrita, ou o texto escrito, é uma informação visual que precisa ser transformada em uma informação linguística,

ou seja, em uma representação fonológica, para acessar os processos linguísticos. De maneira oposta, no caso da escrita, a representação fonológica precisa ser codificada em signo gráfico. É a capacidade de identificação das palavras escritas que permite ao leitor acessar, através da representação fonológica, o significado de uma palavra, também denominado acesso lexical.

Essa capacidade de identificação da informação visual das palavras e da sua transformação em informação linguística nos direciona para o terceiro problema a ser enfrentado pela criança: a conscientização da percepção auditiva. Lemle (1988, p. 9) nos assevera que “se as letras simbolizam os sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som”.

As três primeiras capacidades apontadas por Lemle dizem respeito aos aspectos componentes da capacidade de se estabelecer uma ligação simbólica entre os sons da fala e letras do alfabeto. Entretanto, além dessas capacidades, a autora sinaliza uma quarta capacidade deveras importante ao psiquismo, qual seja, a capacidade de captar o conceito da palavra como unidade de sentido, que deve ser identificada e apreendida no *continuum* da fala, sendo transformada em unidade vocabular na escrita.

Ratificamos, assim, a importância da linguagem, tanto oral quanto escrita, na mediação com os objetos do mundo. Por meio das palavras podemos apreender os objetos e fenômenos para além de sua captação sensorial, dado que, inclusive, complexifica-se com o advento da escrita. Nela, as exigências abstrativas são ampliadas, posto que ela contém níveis distintos de representação simbólica: a representação dos fenômenos através de sons e a representação de sons por meio de letras.

Outra questão destacada pela autora diz respeito à importância de o aluno conhecer a unidade da estrutura da língua escrita: “a unidade *sentença*, que é representada começando por letra maiúscula e terminando por ponto” (LEMLE, 1988, p. 12). Nessa perspectiva, na referida capacidade está contemplada a convencionalidade gráfica, resultado da objetivação dos elementos culturais referentes à escrita em nossa sociedade. Dentre essas objetivações estão: a localização da escrita no espaço da folha, a direção correta dessa escrita, o espaçamento entre as palavras (segmentação na escrita), a pontuação e seu alinhamento.

Portanto, essa última capacidade apontada por Lemle (1988) refere-se à compreensão da organização espacial da página em nosso sistema de escrita; capacidade a ser intencionalmente desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem na escola. Assim nos elucidava a autora:

A 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. Note que isso precisa ser ensinado, pois dessa compreensão decorre uma maneira muito particular de efetuar os movimentos dos olhos na leitura. A maneira de olhar uma página de texto escrito é muito diferente da maneira de olhar uma figura ou uma fotografia (LEMLE, 1988, p. 12).

Com a presente exposição procuramos apontar, sinteticamente, as capacidades gerais e básicas requeridas à alfabetização que, em grande medida, entrelaçam o processo de desenvolvimento das habilidades requeridas à alfabetização aos processos de ensino. Sendo assim e com vista à promoção do referido desenvolvimento, nos encaminhamos à apresentação das especificidades do trabalho pedagógico a ser realizado na educação infantil.

O percurso didático de simbolização da criança na educação infantil e a natureza dos conteúdos de ensino

Também na educação infantil defendemos a ideia de que é preciso ensinar para que haja aprendizagem e, em decorrência disso, desenvolvimento psíquico. Assim, no decorrer deste item, traremos elementos para sustentar o argumento que trata da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades requeridas pela alfabetização. Contudo, observamos que advogar o ensino intencionalmente planejado na educação infantil não é sinônimo de antecipação de expedientes próprios ao ensino fundamental, pelo contrário, trata-se de articular *conteúdo* – o que será ensinado; *forma* – como o será e *destinatário* – a quem se ensina, assegurando, assim, o respeito às especificidades deste segmento educacional.

Nessa perspectiva, uma primeira condição de ensino para a primeira infância diz respeito à função social comunicativa e simbólica, como por exemplo: quando o bebê chora e o adulto lhe confere alimentação, esse gesto produz efeitos psicológicos, isto é, produz um novo produto, uma nova forma de se relacionar com o mundo. Nesse caso, ocorre a substituição de uma relação de natureza biológica pela relação afetivo-emocional, que irá criar na criança a necessidade da presença do *outro*, mesmo quando não tem fome, iniciando assim o processo de desenvolvimento do símbolo na criança.

Dessa forma, desde o berçário estamos trabalhando com a comunicação do bebê no intuito de desenvolver o contato com a linguagem humana e o seu processo de simbolização – sendo o primeiro momento dessa linguagem fundido a processos sensoriais-motores e afetivos em desenvolvimento. Contudo, suplantando esse aspecto de comunicação, a linguagem ganha status de signo e se institui como veículo de mediação psicológica entre os homens (VIGOTSKI, 2000).

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. É por meio da fala e da apresentação dos objetos que o mundo será apresentado ao bebê, gerando a criação de necessidades e, notadamente, a necessidade de comunicação.

Considerando o percurso social de desenvolvimento da linguagem na criança, Vygotsky (2016) afirma a importância da interação verbal com a ela, expondo o seguinte exemplo: no início da aquisição da linguagem, a criança utiliza-se de frases monossilábicas. Entretanto, a interação com os adultos, por meio de uma linguagem com vocabulário rico e com formação sintática e gramatical consideráveis, constitui-se um modelo a ser seguido ao longo do desenvolvimento. Assim, podemos concluir o estabelecimento do sistema intrapsíquico como sendo atrelado e dependente das relações interpessoais.

Nesse contexto, as ações e operações pedagógicas a serem desenvolvidas dizem respeito à palavra denominadora de objetos, ações e sensações, sendo o adulto o portador do signo linguístico. Assim, nesse período de zero a um ano, o novo que se forma no psiquismo é a *linguagem*, não somente como comunicação de expressões e sentimentos, mas como mediação entre a criança e seu entorno físico e social.

A linguagem representa um papel importante no sistema de relações sociais, regulando e significando as ações da criança, como, por exemplo, quando nomeamos as partes do corpo. Isso se torna uma mediação porque estabelece significados que proporcionam o domínio sobre o próprio movimento (com o braço posso levantar, bater palmas, etc.). Vygotski (1995, p. 86) nos assevera que “a um novo tipo de conduta deve corresponder forçosamente um novo princípio regulador da mesma, e o encontramos na determinação social do comportamento que se realiza com a ajuda dos signos”.

A fim de qualificar o trabalho com a criança pequena em relação à percepção dos objetos, Martins (2009, p. 105) nos elucida a respeito do conteúdo e da forma de ensino para essa faixa etária:

A proposição de ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles é imprescindível neste momento. Caberá a ele (adulto), por meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando seus significados e usos sociais, suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, textura, forma, etc.) Esse é o início do caminho pelo qual

a criança aprenderá a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes.

Por esta via vai ocorrendo, gradativamente, a complexificação do psiquismo infantil, e agora, no período de um a três anos, o novo que se forma no psiquismo é a percepção, cada vez mais elaborada sobre a função social dos objetos, em íntima relação com a linguagem. Ainda de acordo com Martins (2009, p. 12), “é fundamental a associação entre palavras e objetos (ou imagens), a exposição da criança a um vocabulário rico e, acima de tudo, que o adulto dirija-se à criança sempre, com a máxima clareza, no que se inclui uma dicção correta”. Ou seja:

É imprescindível que o adulto *pronuncie e articule adequadamente as palavras*, evitando a fala infantilizada, o uso excessivo de diminutivos e a manifestação de expressões indicadoras de antecipação dos pensamentos da criança, agindo como porta-voz de mensagens que potencialmente poderiam ser emitidas por ela (CORREA et al., 2016, p. 187 – grifos dos autores).

Concernente ao desenvolvimento da linguagem na educação infantil, a clareza dos seus objetivos ultrapassa o mero contato social e superficial com a língua materna. Estão também umbilicalmente atreladas a esse processo as ações educativas intencionais, em vista da compreensão e do uso da linguagem oral em seus diferentes aspectos (fonéticos, léxicos e gramaticais), bem como do ensino da função social da escrita e o início de sua apropriação a partir dos aspectos mencionados.

Para além da antecipação de tarefas próprias ao ensino fundamental, ou destas desprovidas de sentido, mecânicas e artificiais com um fim em si mesmas, numa tentativa artificial de escolarização, defendemos o ensino na educação infantil voltado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do autodomínio da conduta, por meio do ensino de conteúdos escolares desenvolvendo. Nessa perspectiva, reiteramos que as aquisições que devem ter início nesta etapa são importantes requisitos para a futura aprendizagem da leitura e da escrita, todavia, para atingir a esses objetivos:

O professor pode construir situações comunicativas com as crianças a partir das **atividades de rotina**, como: o acolhimento na chegada do aluno à escola, rodas de conversa e de histórias, relatos de experiências, expressão de opiniões, momentos de ouvir, etc., bem como, atividades com fantoches, ilustrações, utilização de microfones, filmagens e gravações, por meio das quais a criança se apropria do conhecimento de forma lúdica, *desenvolvendo a linguagem como instrumento organizador do pensamento e de comunicação* (CORREA et al., 2016, p. 187, grifos dos autores).

Sendo o signo um meio de relação social, ao trabalharmos, por exemplo, com um cartaz das atividades do dia, oportunizaremos às crianças a “tomada de consciência da sequência de atividades a serem desenvolvidas” (PASQUALINI; 2016, p. 75), produzindo no psiquismo a conduta regularizada pelos signos apresentados. Esse movimento de comunicação nas relações sociais passará a fazer parte do sistema geral de comportamento da criança, tornando-se um meio de conduta de sua personalidade (VYGOTSKI, 1995).

Portanto, a linguagem, como sistema de signos, reorganiza os processos mentais e, em sua conduta, a criança a utiliza, conjuntamente com a percepção e a ação, como partes centrais do comportamento humano. Pasqualini (2016, p. 82, grifos da autora) assim nos descreve o percurso da linguagem em relação à ação:

A princípio, a criança age e em seguida fala. Suas palavras são parte final da solução prática do problema. Nessa etapa, a criança ainda não é capaz de diferenciar verbalmente o que fez antes e o que fez depois. Em uma situação experimental em que deve escolher um objeto dentre vários, por exemplo, ela primeiro escolhe e **depois** explica porque escolheu um ou outro objeto [...]. Na etapa seguinte desse processo de desenvolvimento, por volta dos 4-5 anos, a criança passa a apresentar a ação simultânea da linguagem e do pensamento. Surge o pensamento **durante** a ação e a linguagem se faz egocêntrica. [...] Por fim, a criança começa a ser capaz de planejar verbalmente a ação, e somente depois a executa. A criança fala sobre o que vai desenhar **antes**, e só então desenha. Essa capacidade começa a se formar na transição para a idade escolar.

O excerto é representativo do desenvolvimento percorrido pelo psiquismo infantil, resultante das relações sociais com os adultos e da interação com os objetos. Nesse itinerário, a linguagem torna-se fator determinante de controle e planejamento das ações. Dessa forma, estando intimamente ligadas (fala e ação) para a resolução do problema a ser solucionado, muitas vezes, torna-se impossível à criança realizar algo se for proibida de falar.

Segundo Vygotski (1987), linguagem e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, característica do desenvolvimento social humano. Nos jogos de papéis, por exemplo, a linguagem oportuniza o descolamento do plano visual imediato, dando significado e substituindo o objeto. Ao assumir o papel de outra pessoa, forma-se no psiquismo infantil o plano do imaginário, ocorrendo o descentramento cognitivo –condição básica para o verdadeiro processo de abstração.

Ao brincar de jogo protagonizado, a criança capta os traços típicos da atividade desenvolvida pelo adulto (ELKONIN, 1998), demonstrando nessa ação o avanço do pensamento complexo, pois ela diferencia, destaca, discrimina, ou

seja, olha a realidade de uma outra maneira: capta o essencial e separa-o do secundário na realidade. Na ação com o objeto substituto está contido o sentido dado a ele. Esse movimento sintético das ações para as relações é um processo abstrativo corroborativo à apropriação da escrita, pois, para aprender a ler e a escrever, será necessário realizar a síntese da palavra, em sua face semântica, na captação de suas partes constitutivas.

Assim, torna-se imprescindível na educação infantil a brincadeira de jogo de papéis, em razão de ocorrer, por meio dela, em diferentes momentos e de diferentes formas, o processo de generalização contido no sentido do jogo. Conforme descrito por Elkonin (1998, p. 284), “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”.

Como podemos notar, o conteúdo do jogo de papéis torna-se conteúdo da consciência da criança de três a seis anos, destacando-se aí as relações sociais de sua vivência. Nesse percurso há, de acordo com Elkonin (1998, p. 138) o “[...] aparecimento de uma atitude nova da criança em face do papel representado por ela, atitude que pode ser denominada conscientemente convencional”, ou seja, *o novo que se destaca nesse momento é a imaginação*, ocorrendo o seu desenvolvimento à medida da conquista de um novo sentido para o objeto cuja função social já lhe é conhecida, reelaborando criativamente a realidade.

Nesse processo, ao renomear os objetos com os quais brinca, a criança manipula-os com uma nova palavra, colocando a palavra em foco na ressignificação do objeto. A fim de ilustrar a importância da unicidade da fala e ação na complexificação do psiquismo e no surgimento do planejamento no lugar das ações casuais, Elkonin (1998) apresenta um estudo aprofundado sobre as ações no desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. Se com as crianças menores, num primeiro momento, temos a tríade *ação-objeto-palavra* – representado pelo objeto em seu uso convencional –, com as crianças maiores, essa relação se inverte e passa a ser *palavra-ação-objeto* – sendo a ação subordinada à palavra sintetizadora da experiência da criança. Elkonin, citando Lúkov, nos assevera que:

Cada palavra parece conter para a criança um sistema possível de ações e, por causa disso, a peculiaridade do objeto ou o fenômeno a que se refere a própria palavra. O nexa da palavra com o objeto e das possíveis ações com a palavra mostra que *esta, pelo seu conteúdo, é para o falante como uma imagem da ação com o objeto ou fenômeno denominado* (LUKOV, 1937 *apud* ELKONIN, 1998, p. 340, grifo nosso).

Dessa maneira, o jogo protagonizado é um tipo de experiência infantil imprescindível ao desenvolvimento, no qual a criança opera com palavras

denominadoras dos objetos, as quais trazem consigo as ações com esses objetos; pois, ao denominar um objeto de “prato”, deve-se colocar comida nele (ELKONIN, 1998).

Assim, a linguagem reorganiza o psiquismo ao operar com representações simbólicas, corroborando para o processo de desenvolvimento do pensamento abstrato, necessário à aprendizagem da leitura e da escrita. Tal pensamento origina-se na educação infantil e torna-se essencial no ensino fundamental, em razão da natureza das aprendizagens a serem empreendidas nesse nível de ensino.

Além disso, ao nomear os objetos conforme a necessidade do jogo e do gesto com esses objetos, a criança toma consciência de sua ação e pode conduzi-la, sendo esse um importante fator a serviço de seu desenvolvimento. A esse respeito, Vygotsky (1987, p. 111) nos interpela:

[...] um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza esta transformação de uma só vez por que é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Portanto, o jogo de papéis coloca em movimento as funções psíquicas (atenção, percepção, memória e pensamento), propiciando a complexificação do sistema psíquico. Ademais, outro ponto importante para o desenvolvimento infantil é a subordinação às regras, sendo estas imprescindíveis no jogo de papéis para atuação da criança conforme o papel assumido. Na brincadeira, a criança submete seus desejos à representação daquilo que deva desempenhar. Isso lhe dá maior domínio sobre seus anseios, fazendo com que desenvolva, progressivamente, o *autodomínio da conduta*, premissa para o bom desempenho de sua atividade de estudo na idade escolar.

O professor de educação infantil deve planejar diferentes momentos de jogo protagonizado por meio da disposição de brinquedos temáticos, por exemplo: kits de médico, de cabeleireiro, de mecânico, etc.. E isso também pode ser realizado através da organização de ambientes convidativos à brincadeira, tais como: materiais de largo alcance no pátio ou no parque da escola; caixas coloridas espalhadas pelo espaço externo da escola; fitas e tecidos coloridos que ativem a imaginação infantil, etc., oportunizando à criança a escolha sobre o quê e do quê ela quer brincar.

Dessa forma, a brincadeira torna-se um momento de educação da vontade e da liberdade, pois, à medida que as regras sociais estão latentes, a criança precisa tomar consciência delas para o seu agir, regendo, assim, o seu próprio comportamento. Durante a realização dessa atividade, o professor deve ser

um observador e interventor, anotando aquilo que considerar importante para planejamentos posteriores, bem como para acompanhar o desenvolvimento de cada criança.

Deste modo, ao assumir a brincadeira como promotora de desenvolvimento,

[...] não significa apenas reservar espaço e tempo para a brincadeira, é preciso atuar sobre o conteúdo a ser representado pelas crianças, ampliando o seu repertório cultural, de modo que tenham mais situações a serem imitadas além daquelas mais diretamente ligadas ao seu cotidiano. A execução de alguns papéis pode exigir da criança conhecimento sobre vários aspectos da realidade, bem como gerar a necessidade e o interesse de intensificar sua relação com a realidade objetiva, por meio da apropriação de novos conhecimentos (OTTONI; SFORNI, 2012, p. 2408).

Não por acaso a brincadeira de papéis sociais é considerada pela psicologia histórico-cultural como uma atividade-guia, linha central de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Contudo, existem outras atividades – tais como, o desenho, a modelagem, os trabalhos manuais, a construção de objetos, etc. –, que são representativas das linhas acessórias de desenvolvimento. Essas práticas são chamadas de atividade produtivas, por demandarem um produto final, ou seja, algum tipo de resultado. A partir delas surge a possibilidade de a criança aprender algo, além de também desenvolver a capacidade de estabelecer fins para suas ações, definindo um “plano de ação” orientador de sua conduta (PASQUALINI; ABRANTES, 2016; PASQUALINI 2013; TSUHAKO, 2016).

Dentre as atividades produtivas, uma delas interessa-nos especialmente: o desenho, haja vista suas relações diretas com a representação gráfica e indiretas com a escrita. Além do jogo de papéis, o desenho traz consigo a representação gráfica simbólica que a criança, gradativamente, vai alcançando em seu processo de desenvolvimento. Conforme já indicamos, o desenho torna-se uma linguagem fundamental para expressão dos sentimentos e do entendimento do mundo pela criança, devendo ser cultivado na educação infantil, objetivando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ademais, o desenho e a criança são representantes da cultura na qual estão inseridos, estando seu desenvolvimento atrelado às relações sociais estabelecidas (TSUHAKO, 2016).

Ao desenhar algo, a criança expressa o seu conhecimento do mundo, buscando apropriar-se dele, pois, de acordo com Derdyk (1994, p. 24) “desenhar é conhecer, é apropriar-se”. Essa mesma autora (Ibid., p. 24) explica que “desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto”. Nessa perspectiva, o desenho nos aproxima do mundo das pessoas, dos objetos, das situações, dos animais, das emoções e das ideias (Id. Ibid.).

Por meio do desenho, a criança tem a oportunidade de registrar o seu pensamento, fato que coloca essa atividade em correlação com a escrita, visto que a humanidade sentiu a necessidade de registrar seu pensamento também por meio desse instrumento complexo. Outro fator de aproximação entre o desenho e a escrita reside na não semelhança do desenho e da palavra com o objeto referendado, ocorrendo o processo de simbolização desencadeado por sua representação arbitrária:

Mesmo os sons onomatopaicos revestem-se desta interpretação que é convenção cultural, como nos aponta Gombrich. Assim o trem faz “piuiiii” mesmo que seja elétrico. *Todos os galos têm o mesmo canto, mas são representados por sons diferentes na Inglaterra: “cock-doodle-doo”, na França: “cocorico”, na China: “kiao-kiao” ou na Alemanha: “kikeriki”. E todos os relógios fazem “tique-taque”, mesmo que as unidades de som sejam quase idênticas* (MARTINS, 1992, p. 34, grifo nosso).

Além disso, desenhar objetiva o gesto indicativo da expressão infantil, fazendo com que a criança represente simbolicamente o seu pensamento e demonstre como interpreta o mundo ao seu redor. Portanto, desenhar incidirá na apropriação da cultura humana e na sua expressão, oportunizando à criança a atribuição de significados e a expressão gráfica de suas percepções a respeito disso. “Frente à realidade, pelo crivo de sua própria experiência, o homem, ávido por buscar e doar sentido à própria vida, “representa”, simboliza, dá significado ao que vê, sente e pensa” (MARTINS, 1992, p.35).

Destarte, o desenho na educação infantil deve fazer parte das atividades diárias, possibilitando à criança sua objetivação por meio do gesto gráfico em direção a representações cada vez mais abstratas do mundo. Para além de ensinar a criança a desenhar, está também em jogo o ensino da linguagem do desenho (TSUHAKO, 2016), repertoriando seu olhar, ensinando as técnicas, qualificando sua percepção.

Desenhar passa a ser importante nesta faixa etária porque, ao fazer isso, “a criança imagina, conta histórias, canta, dança ou até silencia, impulsiona outras manifestações em uma unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada no território do imaginário” (DERDYK, 1994 *apud* TSUHAKO, 2016, p. 32).

No caminho dos rabiscos até o desenho figurativo com proximidade com o real, encontra-se a intervenção do professor na proposição do desenho em diferentes suportes (papel camurça, lixa, caixa de pizza, etc.), com diferentes riscadores (lápis, giz de cera, pincel, dedo, etc.), ampliando, assim, as experiências da criança. Além dessas proposições, o professor deve repertoriar as crianças com conteúdos motivadores da ação de desenhar. Para isso, a criança deve realizar atividades de percepção das partes e movimentos do corpo, observação de obras de arte representativas de conteúdos estudados e dos conteúdos específicos da

linguagem visual como “[...] as linhas, formas, cores, texturas, etc., utilizadas nas diversas representações dos artistas” (TSUHAKO, 2016, p. 64).

Nesse processo, a criança ampliará, paulatinamente, os detalhes de sua expressão gráfica, buscando desenhar graficamente o que vê, não como cópia do real, mas como forma de representação (TSUHAKO, 2016). Assim nos explicita essa autora em relação ao desenvolvimento do desenho nos anos finais da educação infantil:

Nesse movimento, a criança tem a intenção de buscar maior proximidade do real; desenha de forma figurativa, preocupando-se com convenções e regras. Agora a criança procura registrar o que vê. As figuras surgem organizadas segundo temas e com uma ordem espacial clara. Assim, as coisas da terra se localizam na borda inferior da folha, como plantas, animais, casas; e as coisas do céu, na parte superior, como pássaros e nuvens. Há uma proporção entre as figuras e integração entre os temas. A escolha da cor também obedece à regra e à organização. As crianças começam a questionar a cor da pele, do cabelo para representá-los nos desenhos etc. (TSUHAKO, 2016, p. 64).

Quando a criança encontra-se nesse momento de desenvolvimento do desenho, a percepção está bastante desenvolvida e a preocupação com as regras é evidente. Concomitantemente, no jogo protagonizado, para além da simples representação de papéis, há a preocupação com as regras subjacentes a ele. Gradualmente, o interesse pelos jogos com regras se faz presente e introduz a criança num mundo dirigido por motivações cada vez mais abstratas.

Nesse ínterim, também vão sendo desenvolvidas outras capacidades, tais como: ampliação de seu vocabulário, tomada de consciência da linguagem organizada, capacidade de planejamento e de autodomínio sobre seu comportamento, etc.. Dessa forma, por meio de ações e operações com os gestos, com o desenho e com o jogo de papéis, as bases do desenvolvimento cultural vão sendo interpostas pelo emprego do signo, cujo elemento torna-se referência geradora de *modos de funcionamento não naturais*. Nessa perspectiva, Martins e Marsiglia (2015) asseveram que os atos mediados pelo signo transformam as relações humanas, suplantando manifestações imediatas e espontâneas em expressões mediadas e volitivas.

Enfim, de acordo com o processo de simbolização como uma das capacidades necessárias à alfabetização, a criança aprende a expressar o seu pensamento por meio de gestos representativos. Assim como também aprende a representar as coisas do mundo por meio de desenhos, desenvolvendo a linguagem como forma de expressão e de representação, com conteúdos resultantes dos processos abstrativos formados a partir do desenrolar dessas ações.

Contudo, o fator mais importante para a alfabetização acontece quando a criança compreende que, além de desenhar coisas, pode desenhar a fala. Esse fato demanda da criança a conscientização e o conhecimento da percepção auditiva em relação ao uso das letras representativas dos sons que são percebidos. Não sendo considerado um mecanismo fácil, dispensaremos uma atenção especial a esse processo.

A conscientização da percepção auditiva na escuta da linguagem: epilinguagem e metalinguagem

Neste item, retomaremos mais detidamente a questão anunciada por Lemle (1988) e apresentada no início deste artigo, qual seja, a conscientização da percepção auditiva e sua realização na didática do ensino da leitura e da escrita. Para tanto, nos valeremos de autores que abordam questões linguísticas referentes à consciência fonológica. Faremos isso em anuência com os autores da psicologia histórico-cultural, no que diz respeito ao desenvolvimento e constituição da consciência na relação entre a epilinguagem e a metalinguagem.

As atividades epilinguísticas são intuitivas, espontâneas, praticadas o tempo todo por qualquer falante de uma língua quando se detém para refletir sobre o significado das palavras, o sentido que elas adquirem em dada situação, a intenção de seu interlocutor ao empregar determinados termos e não outros, determinadas formas de argumentar e não outras etc. Diferentemente, as estruturas metalinguísticas são representações de unidades linguísticas que devem ser manipuladas cognitivamente de forma consciente e, para tanto, demandam instrução por parte de outrem que as dominem.

O trato com a epilinguagem e metalinguagem são fulcrais para a aprendizagem fônica da língua e, conseqüentemente, para o processo de apropriação da leitura e da escrita, que não se limita à aprendizagem de sons e letras, embora perpassa por ela. Se o que está em jogo ao final da alfabetização é a compreensão do texto lido e a automatização da leitura na apreensão do significado da escrita, esse procedimento demanda processos anteriores e específicos de desenvolvimento, sendo o ensino na educação infantil o propulsor disso. Assim, para se tornar um leitor fluente, o aluno necessita desenvolver habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As habilidades preditas dizem respeito à metalinguagem como capacidade de se refletir sobre a própria língua. Essa capacidade deve ser engendrada em processos educativos intencionais desde que a criança ingressa na educação infantil. Ora, a criança em idade pré-escolar já tem suas habilidades linguísticas bem desenvolvidas com relação à pronúncia e ao uso da gramática na interação com as pessoas ao seu redor (ADAMS et al., 2006). A comunicação, nesse período, está concentrada no significado e na mensagem falada, entretanto ela contém

outra face, representada pela sua forma e estrutura. Sendo assim, a atenção da criança precisa ser orientada em direção a elas, tendo em vista a geração de mecanismos comunicacionais advindos da reflexão e que reconfigurem a própria comunicação oral.

Apesar de a criança demonstrar muitas habilidades linguísticas no trato com a língua, essas habilidades fazem parte de um processo de uso da linguagem em situações cotidianas, revelando diferentes níveis de comportamento epilinguístico. Nesse momento, por exemplo, a criança demonstra estranheza no uso de uma frase agramatical, contudo não se vê capaz de corrigi-la (MALUF, ZANELLA e PAGNEZ, 2006).

Capovilla, Capovilla e Soares (2004, p. 40) destacam que “segundo Gombert (2003), as primeiras evidências de comportamento genuinamente metassintático na criança podem ser encontradas quando ela se mostra capaz de corrigir frases agramaticais”. Por conseguinte, para se alfabetizar, a criança precisa tomar consciência da segmentação da palavra em unidades sonoras menores, além de compreender a repetição dessas unidades em outras palavras, carecendo aprender sua representação gráfica. Todo esse processo exigirá dela uma ação consciente.

Essa relação consciente com a linguagem falada oportunizará a manipulação dos sons da fala, desenvolvendo a habilidade metalinguística. Essa habilidade, segundo Cunha e Capellini (2011), se refere à capacidade de pensar a própria língua, incluindo as habilidades metalinguísticas sintática, semântica e fonológica. Para as autoras, os aspectos cognitivos afetos à leitura e à escrita relacionam-se ao processamento fonológico, incluindo a memória e a consciência fonológica. (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 87).

O enfoque sobre a referida conscientização não se desprega da assertiva acerca do caráter social dos fundamentos singulares da vida humana, ou seja, a qualidade da relação do homem com o meio perpassa a apropriação de signos culturais organizados a partir da conduta cultural. Nessa direção, não se pode perder de vista que a consciência individual tem sua formação nos processos histórico-culturais.

Em relação à formação da consciência humana, tanto Luria (2016), quanto Leontiev (1983) dão ênfase aos seus variados estágios, afirmando que ela se altera tanto em sua estrutura semântica quanto em seu funcionamento por meio de diferentes sistemas psicológicos. Afirmam que, primeiramente, a atividade prática é realizada pela criança em seu caráter externo, e, numa etapa posterior, por meio da relação com o outro e do desenvolvimento da linguagem, passa a ser objeto da consciência, formando juntamente a ela uma unidade dialética. Enfim, a consciência é, ao mesmo tempo, produto e reguladora da atividade humana.

Sendo assim, para que a escola de educação infantil promova o desenvolvimento, terá de primar por um ensino voltado para a complexificação do

psiquismo da criança, fazendo isso através de transformações progressivas na estrutura de sua atividade, de modo que supere “o funcionamento operacional e determinado pela situação visual presente em direção à formação de ações subordinadas a finalidades determinadas, encadeadas e articuladas ao motivo da atividade” (PASQUALINI, 2015, p. 205).

Diante dos pressupostos acerca da constituição da consciência e do ensino da leitura e da escrita, didaticamente indagamos: como produzir na criança novas necessidades de relação com a língua?; como fazer com que a criança perceba a língua falada e seu fluxo contínuo, objetivando, nesse processo, a tomada de consciência na apreensão de suas partes como premissa para a aprendizagem da leitura e da escrita?

Para respondermos a esses questionamentos, destacamos que o conteúdo a ser ensinado torna-se objeto da consciência dos alunos por meio da educação, sobretudo, da atenção. Entretanto, atrair a atenção, segundo a concepção da psicologia histórico-cultural, perpassa pela relação ativa da criança com o objeto a ser conscientizado. Por isso, com as crianças pequenas especialmente, não é suficiente, numa perspectiva didática, planejar ações circunscritas apenas no plano da verbalização do professor.

A tarefa a ser conscientizada deverá referir-se diretamente a alguma atividade externa de manipulação do objeto a ser conscientizado, sendo imprescindível uma motivação adequada, revelando “à criança o objetivo cognoscitivo da tarefa dada” (LEONTIEV, 1983, p. 208). Destaque-se que esse é um princípio didático para o ensino eficaz: o conhecimento do motivo pelo qual se realizará determinada tarefa. Entretanto, no início do desenvolvimento humano, o motivo das ações e operações carece de consciência plena, e sua ocorrência resultará de numerosas interações entre a criança e o adulto. O processo de desenvolvimento da linguagem humana, partindo de uma comunicação involuntária até uma comunicação intencionalmente estruturada, desponta como resultado das relações e demandas sociais estabelecidas.

Contudo, apesar de considerarmos a aprendizagem da fala uma habilidade importantíssima para o desenvolvimento do psiquismo, a aprendizagem da leitura e da escrita é imprescindível, por envolver processos mais refinados de identificação dos sons emitidos pelo fluxo oral e, por isso, ser capaz de requalificar a própria oralidade. Esse trabalho educativo pode e deve ser feito na educação infantil, iniciando-se pela escuta atenta dos sons em geral, até a percepção auditiva dos sons compostos pela fala humana.

Nessa perspectiva, com crianças de 2 e 3 anos é interessante o trabalho de jogos de escuta de sons diferentes da fala, já que, para elas, essa pode ser uma tarefa fácil, mas que, contudo, exige atenção. Por meio da identificação dos sons do ambiente, reprodução de sons de animais, de meios de transporte, de barulhos de objetos, etc., a criança deverá, de olhos fechados, identificar esses sons,

lembrar de sua ordem e descobrir de onde eles vêm. Também são igualmente importantes atividades com objetos musicais tais como: balançar o chocalho até a solicitação de parada; produzir som com um instrumento musical, acompanhando a música tocada e parar quando essa cessa; de olhos fechados, escutar a execução do som feito pelo professor com um objeto sonoro e, ao abri-los, identificar o objeto; dentre outras atividades que desenvolvam a escuta atenta e a discriminação auditiva, corroborando a introdução das crianças “na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente” (ADAMS et al., 2006, p. 37).

Com as crianças de 3, 4 e 5 anos, atividades de manipulação dos sons da língua em jogos verbais sobre a consciência fonológica são bem-vindas, pois vão ao encontro da atividade-guia, cujo conceito possui princípios de ludicidade. Além disso, ao brincar com rimas, o motivo da atividade está em encontrar palavras terminadas com o mesmo “pedaço”, pois, de acordo com Germano e Capellini (2016, p. 26), “a percepção da rima apresenta um efeito direto, contribuindo para a percepção de que palavras podem compartilhar segmentos sonoros idênticos”.

Assim, ao se trabalhar uma poesia com a classe, e sendo esse texto conhecido de memória, o motivo da ação será o de encontrar os componentes das palavras que rimam. Após a ênfase na leitura como fruição, os alunos poderão realizar as seguintes atividades: dramatização da poesia; o desenho da história como registro gráfico; a identificação de rimas de seus nomes com os nomes das personagens; a identificação das palavras rimadas na história com os nomes das personagens, etc. Jogos com rimas, para além do significado e da mensagem, direcionam a atenção da criança para as semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, demonstrando, principalmente, a forma física e o ritmo da linguagem (ADAMS et al., 2006).

Outra forma de promover a consciência fonológica é por meio do trabalho com a aliteração, em razão de essa ação favorecer a identificação de traços iniciais comuns entre as palavras. Os jogos de trava-línguas são bons exemplos de textos para esse fim. Nessa brincadeira verbal, a criança deverá prestar atenção na frase falada pelo professor e terá de reproduzi-la de forma cada vez mais acelerada, sem se cometer erros.

Lançando olhar sobre as crianças de 5-6 anos, o trabalho voltado ao desenvolvimento da consciência fonológica direciona-se à complexificação linguística, destacando-se a consciência de palavras, frases, sílabas e fonemas. Trata-se, como postulado por Vigotski (2005), do trato com a palavra como unidade de pensamento e linguagem, ou seja, como conceito que deve ganhar destaque. O trabalho com a *consciência de palavra* incide no reconhecimento desta como unidade fonológica da língua. O objetivo do ensino, nesse momento, é a identificação, na fala, da cadeia sonora da palavra superando a concepção infantil de considerá-la como sendo integrante ou extensão do objeto.

Para tanto, encontramos na obra de Adams et al. (2006), contributos dos jogos verbais para ensinar a noção de que as frases são feitas de sequências de palavras. A partir do trabalho pedagógico com palavras, outra aprendizagem igualmente importante diz respeito à consciência silábica, que irá requerer da criança a “capacidade de divisão em sílabas da cadeia oral da fala” (SOARES, 2016, p. 185). Entretanto, operar epilinguisticamente com sílaba, não garante a análise de seus constituintes, portanto, o processo de alfabetização deverá garantir o ensino sistemático dessa capacidade para o entendimento do modo de funcionamento do nosso sistema de representação.

Uma estratégia importante para corroborar a formação da consciência silábica é o trato com a literatura infantil, a partir de narrativas que proporcionem a troca de sílaba na constituição de novas palavras, bem como do trabalho linguístico de leitura e reconto de histórias. Tais expedientes corroboram o trato com as formas gramaticais da escrita, promovendo a ampliação de vocabulário e a apropriação de novas formas de utilização da linguagem oral, com ênfase na ideia do trabalho com a palavra e suas partes constitutivas, ou seja, o significante e o significado, sílabas e fonemas, sempre na relação dinâmica que os articula.

Considerações finais

Entendemos que para o alcance exitoso da alfabetização, há que se superar a ilusão de que sua “hora certa” seja ao término da idade pré-escolar ou início da idade escolar. Ao longo deste artigo procuramos evidenciar que as inúmeras tarefas que podem e devem ser realizadas junto às crianças pequenas em contexto escolar são de primordial importância. Trata-se de apontar que o ensino desenvolvente subsidia amplamente a alfabetização, sobretudo a partir do trabalho pedagógico desde as primeiras significações gestuais, transitando pelo processo abstrativo – requerido às substituições dos objetos no jogo de papéis –, até a representação gráfica no desenho, que tem como primeira demanda a conversão da marca em conteúdo simbólico.

Nesse ínterim, quando a criança adentra o ensino fundamental, já adquiriu muitas habilidades e destrezas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Então, as formas mais complexas do comportamento da criança, formadas na educação infantil, contribuem consideravelmente para essa aprendizagem num tempo relativamente curto.

Portanto, torna-se incontestável a defesa do ensino na educação infantil, conjecturando o desenvolvimento de capacidades indispensáveis à aquisição da leitura e da escrita, atreladas, notadamente, à conquista do autodomínio da conduta e da voluntariedade. Há que se levar em conta o “novo” em cada período, indo desde o desenvolvimento da *linguagem* nos bebês, passando pela qualificação da *percepção* na atividade objetual-manipulatória, resvalando no

desenvolvimento da *imaginação* (nos jogos de papéis), até os primórdios do desenvolvimento do *pensamento teórico* a ser requerido e formado ao longo do ensino fundamental.

No que tange às capacidades suprarreferidas, destacamos: a capacidade de simbolização; a capacidade de conscientização da percepção auditiva; a capacidade de captação do conceito da palavra; a capacidade de discriminação das formas das letras; e a capacidade de compreensão da organização espacial da página em nosso sistema de escrita. Para que uma criança possa ser alfabetizada, essas capacidades devem ser desenvolvidas num processo que exige um ensino dirigido, intencionalmente planejado por parte do professor, demandando igualmente um esforço de aprendizagem por parte do aluno. Professor e aluno, tendo papéis diferenciados, estão dialeticamente interconectados no processo de alfabetização.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, em consonância com a psicologia histórico-cultural, o ensino intencionalmente planejado é fulcral para a qualidade da aprendizagem e esta, esteira do desenvolvimento. E tal processo só é possível a partir da transmissão dos conhecimentos e, no caso da alfabetização, esses conhecimentos dizem respeito à fonologia e à gramática da língua.

Em suma, ao professor alfabetizador cabe o conhecimento da língua portuguesa em seus aspectos históricos, estruturais e discursivos para que, de posse desses conhecimentos, possa planejar situações didáticas concatenadas aos princípios teóricos, e práticos promotores do desenvolvimento. Ao aluno cabe o direito inalienável de acesso a esse conteúdo linguístico, como meio de emancipação e participação ativa na sociedade. As considerações tecidas nos direcionam a conceber que também a escola de educação infantil pode ser grande aliada na luta política pela plena alfabetização dos indivíduos.

Referências

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.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. In: **Psico-USF**, v. 9, n.1, jan-jun, 2004. p. 39-47.

CORREA, M. C. A et al. Língua Portuguesa. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.), **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP [recurso eletrônico]**, 736f., 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, 2016, v. 1, p. 177-206. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. In: **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 85, 2011. p. 85-96.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **Protocolo de Avaliação das Habilidades Metafonológicas**. Ribeirão Preto/SP: Book Toy, 2016.

GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. 188 p.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y educacion, 1983.

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^a ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 143-189.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. In: **Boletim de Psicologia**, vol. LVI, n° 124, 2006. p. 67-92.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**.

Campinas, Alínea, 2009, p. 93-121.

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

MARTINS, M. C. F. D. **“Não sei desenhar”**: implicações no desvela/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. mimeo.

OTTONI, T. P. M. E. SFORNI, M. S. F. **Vigotski, Leontiev e Elkonin: Subsídios teóricos para a Educação Infantil**. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, número 03, 2012, Unicamp. Campinas: Junqueira e Marin Editores, 2012. p 2399-2408.

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, 2016. p. 723-733.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015. p. 200-209.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental à luz da periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento sobre o trabalho. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. 2. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 81-93.

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

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

TSUHAKO, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem**: em busca da poética pessoal. 215 f., 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Marília.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. São Paulo: Ícone, 2016, p. 103-116.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.