

SIMBOLISMO: AQUISIÇÃO CULTURAL BASILAR À APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

SYMBOLISM: BASIC CULTURAL ACQUISITION TO THE APPROPRIATION OF THE WRITTEN LANGUAGE

Ana Carolina Galvão Marsiglia

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
galvao.marsiglia@gmail.com

Bruna Carvalho

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
brucarvalho.unesp@yahoo.com

Resumo: Objetivamos neste artigo apresentar algumas possibilidades para o ensino que promova a compreensão da relação simbólica tendo como base as características e especificidades do desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar. Para tanto, faremos o seguinte percurso: apresentação do conceito de atividade como categoria central para compreensão da periodização do desenvolvimento humano na Escola de Vygotski; síntese das principais características do primeiro ano de vida à idade escolar, etapas da periodização do desenvolvimento humano; explanação de algumas atividades que, em nossa avaliação, têm o potencial no ensino para desenvolver a ideia de relação simbólica, por ser uma aquisição cultural fundamental ao processo de apropriação da língua escrita. Nossa defesa é, pois, da importância do conhecimento dos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico no planejamento de ensino e que a compreensão de que a alfabetização na idade pré-escolar vai além do ensino dos nomes e traçados das letras.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Periodização. Simbolismo. Ensino da Língua Escrita.

Abstract: In this article we present some possibilities for teaching that promote the understanding of the symbolic relation based on the characteristics and specificities of the psychic development of the child in the preschool age. To do this, we will follow the following course: presentation of the concept of activity as central category for understanding the periodization of human development in the School of Vygotsky; synthesis of the main characteristics of the first year of life at school age, periods of human development periodization; an explanation of some activities that, in our evaluation, have the potential in teaching to develop the idea of symbolic relation, since it is a fundamental cultural acquisition to the process of appropriation of written language. Our defense is therefore of the

importance of knowledge of the different periods of psychic development in teaching planning and that the understanding that literacy at the pre-school age goes beyond teaching the names and tracings of letters.

Keywords: Historical-critical Pedagogy. Periodization. Symbolism. Teaching Written Language.

Introdução

O objetivo do trabalho educativo deve ser alcançar o máximo desenvolvimento dos alunos (MARTINS, 2013). Entretanto, sabemos que não é escolhendo qualquer caminho que atingiremos esse objetivo da educação escolar, pois “[...] agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos” (SAVIANI, 2007, p.60).

A atividade de ensinar é trabalho¹, constituindo-se em uma ação teleológica, cuja finalidade deve ser definida previamente pelo professor selecionando os meios adequados para atingir tal objetivo. Após cada aula, cada unidade, cada semestre etc., o professor deve recorrer à autoavaliação e analisar se o objetivo foi alcançado com êxito ou não, refletindo sobre as possíveis causas dos êxitos ou erros, visando aprimorar o trabalho. Não se trata apenas de antecipar mentalmente a atividade, mas também, após executar a atividade, repensar o que foi planejado e como foi colocado em prática (CARVALHO, 2014).

O professor é um profissional que deve ter o seu plano traçado para *cada turma e aula lecionada*, e, por um lado, não recorrer ao improviso e imediatismo, ou por outro, recorrer às fichas e cadernos nunca atualizados. O compromisso político-pedagógico com o processo de humanização dos indivíduos em suas máximas possibilidades demanda que “[...] nós devemos educar de modo intencional” (SAVIANI, 2007, p.60). Em síntese,

[...] o trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo

¹ O conceito de trabalho aqui não se refere à atividade assalariada, mas sim à atividade intencional do agente que antecipa mentalmente a finalidade e o resultado de sua ação, diferenciando-se dos animais que realizam determinada ação por instinto. Além disso, o produto do trabalho deve satisfazer alguma necessidade humana e a realização da atividade requer o emprego de meios de trabalho, no que se incluem as condições socialmente postas para a realização da atividade. Em síntese, “os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto; e, em terceiro, seus meios” (MARX, 2013, p.256).

é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos (DUARTE, 1998, p.88).

Sendo assim, o planejamento de ensino deve ser elaborado a partir da tríade *conteúdo-forma-destinatário*, ou seja, é preciso se pensar o que se deve ensinar, como e a quem. Esta tríade “[...] se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2013, p.297).

Um mesmo conteúdo pode perpassar da educação infantil ao ensino superior. O que muda são as formas de transmiti-lo (metodologia, materiais, aprofundamento do tema etc.), tendo em vista as especificidades do desenvolvimento psíquico do destinatário. Consequentemente, defendem Pasqualini e Abrantes (2013) que conhecer as leis gerais que regem o desenvolvimento psíquico do ser humano é subsídio fundamental para o trabalho do professor, uma vez que possibilita compreender as possibilidades de os indivíduos se apropriarem das objetivações materiais e imateriais produzidas pelo gênero humano.

Mediante a importância do conhecimento da periodização do desenvolvimento psíquico para o planejamento de ensino, neste artigo, objetivamos apresentar algumas possibilidades para o ensino que promova o desenvolvimento da compreensão da ideia de relação simbólica, tendo como base as características e especificidades do desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar. Para tanto, primeiramente, apresentaremos a atividade como categoria central para se compreender a periodização do desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural; em seguida, sintetizaremos a periodização do desenvolvimento psíquico, do primeiro ano de vida à idade escolar; posteriormente, elencaremos alguns exemplos de atividades que possam desenvolver nas crianças a noção de signo, ou seja, que *a realidade pode ser representada por símbolos*, capacidade esta tão importante no processo de aprendizagem da língua escrita; por fim, argumentaremos que conhecer as características e especificidades dos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico potencializa o planejamento de ensino aumentando as possibilidades de incidência “[...] sobre a área de desenvolvimento iminente, fazendo surgir ‘algo novo’, [...] ou seja, [...] os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitos da história” (MARTINS, 2013, p.298) e que o ensino da língua escrita na educação infantil não pode se limitar ao ensino dos nomes e traçados das letras.

Periodização do desenvolvimento psíquico: atividade como categoria central

A periodização do desenvolvimento psíquico foi vista por Vygotski (2012) como um problema para a ciência, pois várias teorias buscaram explicá-la a partir, apenas, de sua aparência (sintomas, indícios externos). O autor classificou tais teorias em três grupos: o grupo das teorias biogenéticas que defendem que o desenvolvimento ontogenético repete o filogenético; o segundo grupo propõe a eleição de um indício (dentição, maturação sexual etc.) no desenvolvimento como critério para estabelecer a periodização; o terceiro grupo reúne as teorias que partem do princípio puramente sintomático e descritivo do fenômeno e possui uma concepção formal e dualista do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2012). O autor defende que

[...] a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta por trás desses indícios, aquilo que os condiciona, quer dizer, o próprio processo do desenvolvimento infantil com suas leis internas. Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil, isso significa que devemos renunciar a todo intento de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram em seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado (VYGOTSKI, 2012, p.253, tradução nossa).

Este postulado do autor significa a busca por uma teoria que explicasse o desenvolvimento psíquico de forma científica e dialética, que não nega a existência de regularidades e sequência nos períodos de desenvolvimento, mas questiona a existência de uma sequência *natural* e *universal* no desenvolvimento do psiquismo. Além disso, compreende que a aprendizagem depende do desenvolvimento. Contudo, também considera o contrário: o bom ensino culmina em aprendizagem que promove o desenvolvimento. Portanto, há uma relação dialética entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotski não elaborou uma teoria da periodização do desenvolvimento humano, mas lançou bases para que seus seguidores, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, a elaborassem, objetivando explicar que o desenvolvimento humano não é um processo contínuo, linear e inato. Ele é composto por saltos qualitativos, crises, rupturas, neoformações e depende da situação social de desenvolvimento (condições materiais e imateriais de vida) em que o indivíduo está inserido e, principalmente, do tipo de atividade que o indivíduo participa em cada período do desenvolvimento.

Se apropriar do conceito de atividade dominante ou atividade-guia é condição *sine qua non* para se compreender a análise histórico-cultural da periodização

do desenvolvimento psíquico. Para Leontiev (2001) o estudo do desenvolvimento do psiquismo infantil deve partir da análise do desenvolvimento da atividade da criança nas condições concretas de vida, uma vez que o desenvolvimento depende das condições objetivas e subjetivas de vida.

“Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são de maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (LEONTIEV, 2001, p.63).

Nesta direção, a atividade dominante ou atividade-guia não é aquela que ocorre com mais frequência na vida do indivíduo ou à qual ele dedica maior tempo. Ela é a base para a formação de outras atividades, sendo que os processos psíquicos são formados e/ou reorganizados a partir dela (LEONTIEV, 2001). Em síntese, é “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (idem, p.65).

É importante sinalizar que o conteúdo da atividade de um determinado período não é imutável, ou seja, ele se modifica de acordo com as condições históricas e concretas nas quais o desenvolvimento se processa. Além disso, não é a idade cronológica do indivíduo que determina o conteúdo do período do desenvolvimento. Ele depende e se altera com a mudanças das condições histórico-sociais de vida (LEONTIEV, 2001).

Toda atividade é composta por motivo, ação e operação. Leontiev (2001) defende que nem todo processo é atividade. Só é atividade o processo de satisfação de uma necessidade especial que surge da relação do sujeito com o mundo. Já o motivo é o objeto (que pode ser material ou ideal) que sempre corresponde a uma necessidade que impulsiona o sujeito a engajar-se em determinada atividade. Por sua vez, a “[...] ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (idem, p.69).

Leontiev (1978a, 1978b) exemplifica a relação indireta entre o motivo e o conteúdo da ação com a atividade de caça coletiva. Nela, o objetivo é satisfazer a fome. Porém, diversas ações são distribuídas entre os grupos da tribo para que o objetivo seja alcançado e nem todas têm relação direta com o conteúdo da atividade, como o grupo responsável por acender o fogo e manter a chama acesa e também o grupo que deveria espantar o animal a ser abatido em direção ao local em que os demais integrantes do grupo estavam à espera do animal.

Se nós víssemos apenas essa ação, pela qual o indivíduo espanta os animais, e tivéssemos conhecimento apenas de que a necessidade (o motivo) que leva o batedor a agir é a fome, a necessidade de se alimentar da carne dos animais que ele acabou de espantar para longe de si, poderíamos concluir que a conduta desse indivíduo é desprovida de sentido, sendo até o oposto do que seria esperado, ou seja, que o indivíduo tentasse abater o animal e satisfazer sua fome. O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação? A resposta é: as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social. [...]. Podemos dizer que há uma relação direta, imediata, entre a ação de acender o fogo e a necessidade que constitui o motivo primeiro dessa ação, que é a fome? Obviamente que não. Acender o fogo não mata a fome. Seria uma relação direta se o indivíduo estivesse com frio e tivesse acendido o fogo para se aquecer. Se a necessidade é a de alimento, o que dá sentido à ação desse indivíduo, o qual não foi participar da caçada propriamente dita, são as relações existentes entre ele e o restante do grupo (DUARTE, 2004, p.53).

Leontiev (2001) entende por operação o modo de execução da ação que depende diretamente das condições em que o alvo (finalidade) é dado e ilustra tal assertiva da seguinte forma:

Se tomarmos um exemplo muito simples, podemos esclarecer isto da seguinte maneira: admitamos que eu tenha concebido o objetivo de decorar versos. Minha ação consistirá, então, em uma atividade de memorização deles. Todavia, como farei isso? Em um caso, por exemplo, se no momento eu estiver sentado em casa, eu talvez prefira escrevê-los; em outras condições eu recorrerei à repetição dos versos para mim mesmo. Nos dois casos, a ação será a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações de memorização serão diferentes (idem, p.74).

O engajamento em diversas atividades é impulsionado por motivos compreensíveis ou motivos realmente eficazes. Os primeiros são entendidos como motivos externos ou motivos controlados externamente e não têm sentido para o indivíduo. Já os segundos compõem a atividade cujo motivo faz sentido ao indivíduo (LEONTIEV, 2001). Por exemplo, o professor que exerce o ofício da docência apenas em troca do salário exerce a atividade de ensinar apenas pelo motivo de ganhar dinheiro, e não porque o ato de ensinar promove a aprendizagem em seus alunos, o que gera satisfação ou sentido à sua atividade. Outro exemplo dado pelo autor é a criança que realiza as tarefas escolares por vários motivos: para poder brincar logo; para agradecer a professora ou os pais; para tirar boas notas; para não ser castigada; etc. Estes são os motivos

compreensíveis. Fazer as tarefas pela satisfação em aprender é um motivo realmente eficaz, pois é um motivo que possui relação direta com o conteúdo da atividade de estudo.

A transformação dos motivos compreensíveis em motivos realmente eficazes na educação escolar, ou seja, fazer com que os alunos se engajem na atividade de estudo pela satisfação em aprender é um dos grandes desafios do trabalho educativo. Os conteúdos escolares devem ter sentido aos alunos. Contudo, não se trata de estabelecer um sentido imediato, pragmático e utilitarista entre o sentido e o significado dos conteúdos escolares. O sentido e o significado dos conteúdos escolares para os alunos devem ter como referência a “[...] apropriação das grandes riquezas materiais e não-materiais já existentes socialmente” (DUARTE, 2004, p.56).

Após essas considerações sobre as características da atividade humana, apresentaremos, brevemente, a periodização do desenvolvimento psíquico proposta por D. B. Elkonin.

Periodizações do desenvolvimento humano: breves considerações do primeiro ano de vida à idade escolar

A teoria elaborada por Elkonin (1987) não tem caráter universal, ou seja, o autor não considera que os períodos e as atividades dominantes expliquem o desenvolvimento de todos os indivíduos, independente do momento histórico, da cultura ou do espaço. A universalidade da teoria encontra-se no conceito de atividade dominante como categoria central para compreensão do desenvolvimento humano. Sendo assim, a atividade-guia de cada período dependerá do momento histórico, social, político e econômico. Em síntese, o autor buscou

[...] compreender como se desenrola o processo de desenvolvimento infantil nas condições históricas objetivas por ele pesquisadas. Nesse sentido, o eixo das análises sobre os períodos do desenvolvimento infantil será a atividade da criança, cujo delineamento é social e historicamente determinado (PASQUALINI, 2011, p.78).

A periodização na perspectiva da psicologia histórico-cultural é composta por épocas; períodos; crises; atividades-guia; relação afetivo-emocional e intelectual-cognitiva com a atividade.

No que se refere às idades dos períodos, elas não representam marcos cronológicos exatos. São apenas parâmetros, tendo em vista que a passagem de um período a outro depende da situação social de desenvolvimento e não da idade cronológica ou maturação biológica.

Cabe destacar, em relação às esferas afetivo-emocional e intelectual-cognitiva, que elas representam a forma como os indivíduos se relacionam com o mundo (pessoas e objetos – materiais e imateriais) nos diferentes períodos do desenvolvimento. A relação afetivo-emocional sintetiza as normas das relações interpessoais. Já a intelectual-cognitiva refere-se à relação da criança com o mundo dos objetos, ou seja, assimilação das objetivações (materiais e imateriais) criadas pelo gênero humano (ELKONIN, 1987). Como explica o autor,

Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Se inicia com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, os motivos e as normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui se prepara a passagem ao segundo período, em que tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos da ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais (idem, p.123, tradução nossa).

Esta alternância da relação afetivo-emocional e intelectual-cognitiva em cada época pode ser representada pela dinâmica *figura-fundo*, ou seja, essa alternância não significa que em determinado período a criança se relacionará apenas com pessoas e em outro apenas com objetos. O que deve ser compreendido é que os dois tipos de relações não deixam de existir, mas um tipo tem maior destaque em relação ao outro nos diferentes períodos. “Nessa direção, ambos se *encontram* no funcionamento humano, em uma dinâmica *figura-fundo*, lembrando que não há figura sem fundo nem fundo sem figura” (MARTINS, 2013, p.260, grifos da autora).

A mesma premissa pode ser aplicada à atividade-guia de cada período. Por exemplo, se a criança se encontra no período em que a atividade-guia é a comunicação emocional direta, isto não significa que ela vivenciará apenas este tipo de atividade. A atividade objetual manipulatória também pode estar presente, não obstante, como linha acessória do desenvolvimento. Portanto, apesar de presente, não se apresenta como promotora de neoformações. Para esta criança, a linha central de desenvolvimento, ou seja, a que promoverá o surgimento de neoformações é a atividade de comunicação emocional direta. Em um período uma atividade é figura e a outra é fundo; no período seguinte a atividade que era fundo se torna figura e a próxima se torna fundo e assim sucessivamente. Vygotski (2012) denominou tal dinâmica como linhas centrais do desenvolvimento e linhas acessórias do desenvolvimento

Chamaremos linhas centrais de desenvolvimento os processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto que todos os demais processos parciais, assim como as mudanças que ocorrem naquela

idade, receberão o nome de linhas acessórias de desenvolvimento. Por si só, entende-se que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias de desenvolvimento na idade seguinte e vice-versa, quer dizer, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que, se modifica seu significado e peso específico na estrutura geral do desenvolvimento, muda sua relação com a nova formação central (idem, p.262, tradução nossa).

A primeira infância, enquanto época, engloba dois períodos: o primeiro ano (cuja atividade-guia denomina-se por comunicação emocional direta) e a primeira infância (1 a 3 anos, cuja atividade-guia é chamada de objeto-manipulatória). O período do primeiro ano é marcado pela vida uterina, transição pós-natal e atividade-guia em que predominam as relações interpessoais, ou seja, a relação do bebê com o adulto cuidador (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

Em destaque estão as transformações que ocorrem nos processos sensoriais, motores e de percepção. Esse processo de transformação revela o alcance das ações do adulto tanto no ingresso do bebê nessa primeira atividade dominante como na organização das condições nas quais ele estará ativo. A vivência da referida atividade está diretamente vinculada à qualidade das relações interpessoais oportunizadas e promotoras do desenvolvimento global do bebê (idem, p.99).

De acordo com as autoras, para que esta atividade de fato aconteça são necessários, no mínimo, dois indivíduos que se revezem nos papéis de sujeito e objeto da comunicação. Além disso, os estados emocionais do bebê estão diretamente ligados à sua percepção que no início é primitiva e imediata (aquelas relacionadas ao sono, alimentação, bem-estar etc.) e que ao desenvolver-se se transformam vinculando-se ao conjunto de novos processos psíquicos.

Neste período, o bebê não possui as propriedades formadas (língua humana) para participar ativamente na comunicação. Tudo o que o bebê necessita é organizado pelo adulto, que aprende a identificar as necessidades expressadas nas reações do bebê. O atendimento antecipado dessas reações inclui o bebê na atividade comunicativa (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Essa comunicação com o adulto é fator imprescindível para o desenvolvimento do bebê, posto que se trata da porta de entrada para o conhecimento de si e do mundo.

Todo o contato do bebê com as coisas do mundo acontece, nesse período, sob a direção do adulto: o aparecimento e retirada dos objetos no espaço, a locomoção do bebê no ambiente, as mudanças de postura, sua alimentação, as condições nas quais se acomoda nos períodos de atividade etc. Em outras palavras, a vida do bebê realiza-se por meio

das condições organizadas pelo adulto, que se interpõe entre ele e os objetos sociais, cumprindo com a função de conteúdo central de sua atividade (idem, p.102).

Deste modo, a relação do bebê com o adulto cuidador é figura e o mundo dos objetos sociais é fundo. Aos poucos essa atividade de linha central passa a ser linha acessória, sendo esteio para o ingresso na atividade-guia do próximo período, a atividade objetal manipulatória, na qual os objetos entram em cena com centralidade.

A atividade objetal manipulatória engloba, aproximadamente, as crianças de 1 a 3 anos. Neste período, a figura é a relação da criança com o mundo dos objetos (apropriação das funções e significados) e as relações interpessoais tornam-se fundo no processo de desenvolvimento psíquico. Além do mais, trata-se do momento de surgimento de maior autonomia da criança, pois, ao aprender as funções e significados dos objetos, a criança quer manipulá-lo sozinha. Quer escovar os dentes, se alimentar, se vestir etc. autonomamente, negando a ajuda do adulto.

O grande salto qualitativo deste período é o desenvolvimento da linguagem e seu entrecruzamento com o pensamento. Elkonin (1987) explica que no período anterior o bebê era desprovido da linguagem/palavra para se comunicar com o adulto, utilizando-se de mímicas e reações emocionais para expressar suas necessidades. Agora, com a atividade objetal manipulatória, ele torna-se um ser falante e a linguagem é um meio fundamental na organização da atividade dominante da primeira infância e para a criança se comunicar com o adulto.

A comunicação está mediada pelas ações objetais da criança. Em consequência, o intenso desenvolvimento da linguagem, como meio para organizar a colaboração com os adultos, não contradiz a tese de que a atividade principal neste período é a atividade objetal, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, de ação com os objetos (idem, p.118, tradução nossa).

Com esta assertiva notamos que a relação com o adulto não desaparece na atividade objetal manipulatória, ela apenas passa a ser fundo, ou seja, uma linha acessória no desenvolvimento psíquico. O adulto exerce importante função na construção da linguagem, uma vez que ele demonstra o uso social da palavra, possibilitando que a criança perceba que as palavras representam os elementos e fenômenos da realidade. Aqui se forma o esteio para o início da construção do jogo de papéis, atividade na qual a criança quer agir de maneira autônoma, mas nem todas as atividades que deseja executar podem ser realizadas por ela. Diante desta contradição, a criança vivencia um período de crise e encontra no jogo uma alternativa viável para superá-la.

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

O jogo de papéis sociais é a atividade-guia no período da idade pré-escolar. Nele, as crianças de 3 a 6 anos são capazes, segundo Elkonin (1987), de transferir o significado de um objeto a outro. Deste modo, na imaginação da criança um lápis pode ser um avião; o braço, o sofá, um cavalo; um controle remoto, um telefone etc., além de imitar as relações sociais do mundo adulto. Uma criança é incapaz de cozinhar ou dirigir um automóvel, entretanto, na brincadeira de faz de conta, ela se torna capaz. Para o autor (p. 118, tradução nossa),

[...] sobre esta se forma no pequeno a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nele consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico, no que consiste sua função principal.

Aqui vemos que as relações interpessoais voltam a ser figura e os objetos viram fundo. Neste período, brincar significa “[...] representar o homem – aliado a isso, há também procedimentos peculiares, como o de assumir o papel de uma pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho; reproduzir e generalizar ações com os objetos; transferir o significado de um objeto a outro” (LAZARETTI, 2016, p.132). A principal neoformação no desenvolvimento psíquico da criança neste momento é o autocontrole da conduta. Ao se submeter às regras do jogo de papéis sociais, a criança precisa reprimir seus desejos e impulsos imediatos e agir conforme as regras e normas do jogo que imita as relações sociais.

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

Além do autocontrole da conduta, neste período inicia-se o desenvolvimento da ideia de relação simbólica, ou seja, a noção de que a realidade pode ser representada por signos. Na educação infantil, o desenvolvimento da noção simbólica perpassa a substituição de um objeto por outro; suas representações;

uso de signos matemáticos, linguísticos etc. (idem, 2016). Essa capacidade é extremamente necessária à apropriação da língua escrita, objetivação genérica para-si das mais importantes a ser apropriada por intermédio da atividade de estudo. Aprofundaremos este aspecto no seguinte tópico.

Ao final da idade pré-escolar, a criança percebe que, além de poder imitar as ações dos adultos brincando, é possível se preparar para ser um adulto e que a escola é um dos caminhos para saber o que os adultos sabem (MARTINS, 2007), posto que na atividade do jogo surgem interesses que ele não satisfaz plenamente. A satisfação de tais interesses requer outras fontes de conhecimento, além daquelas ofertadas pela vida cotidiana (ASBAHR, 2016). “Isso significa que, ao passar para a idade escolar, outra atividade será a principal – a atividade de estudo –, entretanto a brincadeira não desaparece, torna-se uma atividade secundária, principalmente em situações de jogos e atividades baseadas em regras” (LAZARETTI, 2016, p.144).

A atividade de estudo, atividade-guia da idade escolar, perdura aproximadamente dos 6 aos 10 anos de idade. Asbahr (2016) defende que a atividade de estudo na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica consiste em

[...] uma atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, com mediação do professor, o qual tem papel central na organização do ensino de maneira que possibilite ao estudante apropriar-se dessa cultura. A atividade de estudo, dessa forma, tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas, tais como a consciência e o pensamento teórico (idem, p.173).

Na idade escolar, o que predomina é a relação da criança com o mundo dos objetos. No caso da atividade de estudo, a relação com o conhecimento, ou seja, objetivações imateriais mais elaboradas (ciência, arte, filosofia) criadas pelo gênero humano. Nesta perspectiva, Elkonin (1987, p.119) defende que “o estudo, quer dizer, aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino, é a atividade principal neste período”. Em síntese, o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico.

Concordamos com Asbahr (2016) que a atividade de estudo não se resume apenas à memorização mecânica de conteúdos e ao desenvolvimento do pensamento empírico. Se bem organizado e planejado, o trabalho pedagógico pode potencializar a atividade de estudo promovendo o desenvolvimento omnilateral dos estudantes. “No caso da atividade de estudo, os estudantes não criam os conceitos teóricos, e sim os assimilam. Portanto, o ensino desses conteúdos deve estruturar-se de maneira que reproduza, de forma abreviada, o processo histórico de desenvolvimento conceitual” (idem, p.179).

Perante as breves considerações sobre os períodos apresentados, chegamos à conclusão de que a educação é fator primordial para o surgimento das neoformações em cada período. Diante disso, a educação desponta como fator de humanização, isto é, como um processo que corrobora a formação e o desenvolvimento de características, de capacidades, especificamente instituídas pela apropriação da cultura, possibilitando, a cada indivíduo particular, a inserção na histórica e complexa trajetória de formação da humanidade. Nisso reside o amplo espectro de ação da educação que, evidentemente, não se limita à educação escolar, mas, na sociedade moderna, dela não independe (CARVALHO, 2014).

No próximo item, discorreremos sobre a importância do ensino na educação infantil e como a atividade de jogo de papéis sociais e as atividades de produção podem desenvolver a noção de signo; mostrar que a realidade pode ser representada por símbolos, conhecimentos tão importantes ao processo de apropriação da língua escrita.

Possibilidades para o desenvolvimento do simbolismo na idade pré-escolar

Lemle (1987) destaca as capacidades necessárias para a alfabetização, ou seja, o que os indivíduos precisam saber para se apropriarem da língua escrita, elencando os seguintes aspectos: 1) compreender o que é um símbolo; 2) discriminar as formas das letras; 3) distinguir os sons da fala; 4) captar o conceito de palavra; 5) reconhecer sentenças; 6) compreender a organização espacial da escrita numa página.

Para a autora, os indivíduos precisam saber o que significam as marcas gráficas no papel ou numa tela. E, para que se compreenda que essas marcas representam sons das falas, primeiramente, é preciso saber o que é um símbolo. Se apropriar desta noção não é tão simples quanto imaginamos, pois “[...] uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada” (idem, p.7). Sendo assim, a relação entre símbolo e o que ele simboliza é totalmente arbitrária, posto que o motivo da forma do símbolo não tem relação com as características da coisa simbolizada. Ela entende que o indivíduo que ainda não conseguiu “[...] compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá se alfabetizar” (idem, p.8).

A segunda capacidade apresentada por Lemle (1987) está ligada ao fato de que o aprendiz precisa entender que as marcas gráficas representam sons da fala, ou seja, cada marca equivale a um símbolo do som da fala. Isso demanda a discriminação dos formatos de cada letra. A autora explica que as letras do nosso alfabeto têm formatos parecidos, o que pode confundir os indivíduos que estão no início da aprendizagem da língua escrita, portanto, a capacidade de distingui-las

exige desenvolvimento acurado das funções psíquicas de percepção e atenção. Diante disso, a autora sinaliza que “[...] são sutis as diferenças que determinam a distinção entre as letras do alfabeto. A criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas não aprende a ler” (idem, p.9).

Conseqüentemente, se as letras representam sons da fala, a terceira capacidade assinalada é a necessidade de percepção auditiva bem desenvolvida, uma vez que “[...] é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som”. Dessa maneira, o indivíduo será capaz de aprender a ler e a escrever na medida em que se atenta às unidades sucessivas de sons que formam palavras, distinguindo-as umas das outras. Em síntese, o aprendiz “[...] deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras” (idem, p.9).

Ao falar, não emitimos apenas sons. A fala é a representação de um sentido, ou seja, de um conteúdo mental. Para a autora, a palavra é som e sentido, ao mesmo tempo, que utilizamos para expressar nosso pensamento. Assim, para captar o conceito de palavra (quarta capacidade) exige-se que se saiba “[...] isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras, pois essas unidades é que deverão ser escritas entre dois espaços em branco” (idem, p.10). A palavra carrega a unidade entre forma e sentido, ou seja, a relação entre sequências do som da fala e a forma de escrevê-la (relação entre grafema e fonema) e o sentido ou conceito (o significado da palavra). Em suma, a autora entende que, na escrita, há “[...] duas camadas sobrepostas de relação simbólica: uma relação 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).

A quinta capacidade, de reconhecimento de sentenças, é importante, mas não é uma exigência a ser colocada ao início do processo de aprendizagem da língua escrita, pois no decorrer das primeiras leituras os indivíduos podem aprender a tomar consciência dessa unidade.

A sexta e última capacidade, que deve ser desenvolvida já no início do processo de alfabetização, diz respeito à compreensão da organização espacial da escrita, ou seja, é preciso ensinar que escrevermos da esquerda para direita na linha e que a ordem das linhas é de cima para baixo, “[...] pois dessa compreensão decorre uma maneira muito peculiar de efetuar os movimentos dos olhos na leitura” (idem, p.12), pois olhar uma página de texto escrito é diferente da observação de uma imagem, fotografia, escultura, paisagem, entre outras expressões.

A apropriação da língua escrita demanda e promove concomitantemente a complexificação do psiquismo humano. Contudo, como vimos no item anterior, esta complexificação não é inata ou se desenvolve naturalmente nos seres humanos.

Pasqualini e Abrantes (2013) defendem que no período pré-escolar a atividade lúdica é importante para a formação das **premissas fundamentais** no psiquismo da criança, constituindo a base para a formação do pensamento teórico. Inferimos que a base para o desenvolvimento das capacidades estabelecidas por Lemle (1987) também pode ser formada na educação infantil, especialmente, a ideia de símbolo. A razão dessa possibilidade está na relação entre essa aprendizagem e a atividade-guia da criança nesse período, qual seja, o jogo de papéis sociais, pois ela

[...] envolve o emprego de objetos que cumprem a função simbólica ao representar uma “realidade” não presente diretamente no próprio objeto, e contempla relações sociais autênticas (entre as próprias crianças), pois pressupõe argumentações entre os integrantes do jogo, sinalizando que a criança tem a compreensão de que é criança representando o mundo adulto (PASQUALINI, ABRANTES, 2013, p.17).

Sendo assim, nesta atividade a criança tem consciência que se trata de um faz de conta, que o papel assumido ou o objeto cumprindo a função de outro consistem numa representação do real e não a realidade em si. Ao brincar de faz de conta a criança reproduz as relações sociais em que está inserida e suas condições materiais e imateriais de vida no conteúdo da brincadeira (LAZARETTI, 2016). Isso significa que as crianças tomam como modelo para suas brincadeiras as relações sociais concretas que vivenciam, sentem e percebem (PASQUALINI; ABRANTES, 2013). Portanto, na educação infantil, o professor deve organizar o ensino para que as crianças ampliem o repertório de relações humanas e não reproduzam nas brincadeiras apenas as relações mais imediatas e cotidianas. Duarte (2006) defende que se o jogo de papéis sociais ocorrer de forma espontânea e natural é possível que as crianças reproduzam a alienação dos papéis sociais do sistema capitalista de produção. É por este motivo que Elkonin (1987) argumenta a necessária intervenção do professor no planejamento do conteúdo lúdico da atividade, “[...] estimulando a eleição de temas para os jogos que permitam introduzir conteúdos humanizadores e auxiliando as crianças a preencher de conteúdo os papéis assumidos, [...] [e se atentando à] distribuição dos papéis entre as crianças, de modo a evitar a uniformidade e a desigualdade” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p.19).

Não obstante, os autores alegam que não é toda ou qualquer brincadeira que provoca desenvolvimento e produz humanização. “O impacto da brincadeira sobre o psiquismo infantil depende da progressiva complexificação de sua estrutura (que desafie as capacidades e funções psíquicas da criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento) e da própria natureza do conteúdo social representado na atividade” (idem, p.19). Diante disso, aferimos que o professor deve possuir profundo conhecimento sobre as peculiaridades do

desenvolvimento psíquico e também do conteúdo a ser ensinado. Só assim terá propriedade para planejar e organizar o ensino, em qualquer nível, tendo em vista o máximo desenvolvimento de seus alunos. Portanto, não basta que o professor planeje inúmeras atividades ou use diversificados recursos didáticos se ele não domina a tríade *forma-conteúdo-destinatário* (MARTINS, 2013).

Abrantes (2011) advoga, por exemplo, a importância da seleção de livros de literatura infantil que contenham conteúdos humanizadores e emancipatórios e que a organização da leitura do livro às crianças pode ser atrelada ao desenvolvimento do sentimento de “[...] resistência ao processo de dominação e assujeitamento dos indivíduos que perpassam as relações sociais em uma sociedade de classes” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p.22).

Tendo como base a intencionalidade pedagógica na promoção do desenvolvimento humano dos alunos é que elencaremos alguns exemplos de atividades didáticas, que, em nossa avaliação, podem contribuir para o desenvolvimento da ideia de signo, capacidade tão requisitada no processo de alfabetização. Salientamos que o objetivo não é criar um passo a passo ou uma sequência didática que pode ser aplicada como uma *receita universal*. A relevância dos exemplos é tornar mais evidentes aos educadores as possibilidades educativas de ações pedagógicas desenvolvidas com o objetivo de enriquecer os conhecimentos das crianças, contribuindo com seu processo formativo.

- 1 Jogo de papéis sociais:** como já mencionamos, possibilita um leque para que a criança represente as relações humanas, tendo consciência que se trata da representação de um personagem (fada, princesa, enfermeira, motorista, rei, animal etc.). Durante a brincadeira, a criança pode expressar que consegue simbolizar um objeto na função de outro. Assim, o cabo de vassoura vira cavalo; a régua, uma varinha mágica; o sapato, um carro, entre outros. Como já afirmamos, é importante a intervenção do professor ao disponibilizar uma variedade de objetos, estimulando que as crianças pensem que outras funções eles podem ter, bem como cabe ao educador ampliar o repertório da criança para que ela não reproduza nas brincadeiras apenas os conteúdos de suas vivências imediatas e cotidianas.
- 2 Mímicas e gestos em jogos, brincadeiras, canções etc.:** por meio das mímicas e dos gestos, as crianças aprendem que podem se expressar ou estabelecer comunicação sem utilizar a linguagem oral, ou seja, podem representar o que desejam falar com movimentos, explorando especialmente suas associações. Estas ações demandam uma série de operações do psiquismo da criança. Por exemplo, ao ter que imitar um animal, ela precisa pensar: que animal é esse; quais suas principais características; quais gestos são possíveis fazer com o corpo que melhor representem suas características.

- 3 Dramatização ou encenação:** é um importante recurso na construção do pensamento simbólico. As crianças brincam de faz de conta ao encenarem uma história lida para elas. A mesma encenação pode ser feita com objetos (botões, palitos, canecas, pedaços de tecido, sucatas etc.) que representem os personagens e principais acontecimentos da história.
- 4 Desenho:** é uma importante forma de registro e representação da realidade e do pensamento. Inicialmente, a criança não tem intencionalidade ao desenhar, apenas explora ou imita os movimentos que os adultos fazem para produzir marcas gráficas. Logo, a criança brinca de desenhar. A intenção em desenhar, ou seja, representar ou expressar algo por meio do desenho é uma conquista progressiva no desenvolvimento psíquico da criança (PASQUALINI, 2013). Cabe ao professor potencializar essa capacidade, propondo diversas temáticas que disponibilizem uma variedade suportes, instrumentos e contextos de produção.
- 5 Linguagem/vocabulário:** o desenvolvimento da linguagem oral se realiza por meio de todo o conjunto de atividades realizadas, pois a todo tempo estamos envolvendo sua utilização nas mais diversas ações. Obviamente que o desenvolvimento da linguagem oral não é exclusivamente concretizado na educação escolar. Mas é tarefa da escola organizá-la de modo intencional, para que a criança aprenda a expor seus pensamentos, pontos de vista, narre fatos formando orações articuladas e coerentes, enfim, permitir que a criança alcance formas superiores de comunicação.
- 6 Atividades em grupos:** ao organizar um jogo que deve ser realizado em grupos, o professor pode estabelecer que as crianças selecionem um elemento para representar ou simbolizar cada equipe (pode ser um objeto, uma cor, o nome de um animal, um número etc.).
- 7 Atividades de classificação:** por meio de jogos planejados, é possível pedir às crianças que classifiquem e separem elementos de um conjunto, segundo características que os identificam. Para fazer a identificação de cada grupo, determinados aspectos deverão ser levados em conta. Por exemplo, classificar figuras de animais selvagens e domésticos. Propor que a turma eleja um símbolo para representar cada grupo, que pode ser o desenho de várias árvores (animais selvagens) e o desenho de uma casa (animais domésticos). É importante que o professor estabeleça os símbolos em conjunto com os alunos, após diálogo e discussão sobre as características de cada grupo e a melhor forma de simbolizá-lo.
- 8 Identificação de materiais:** os materiais individuais dos alunos normalmente são identificados com fotos, nome ou letra inicial do nome de cada um. Esta é uma estratégia interessante e muito utilizada na educação infantil. Contudo, outras variações podem ser propostas. Ao invés de deixar o ano inteiro a foto, o nome ou a letra inicial da criança

no material para identificá-lo o professor pode propor semanas ou meses temáticos para identificação do material. Assim, em um mês ou numa semana a fruta predileta, animal, alimento, ou até mesmo um número, pode representar a identificação de seu material.

- 9 Quadro de rotina/agenda:** construir o quadro de rotina ou agenda com os alunos diariamente na educação infantil também é uma estratégia muito utilizada entre os professores. Usam-se tarjetas ou cartazes com palavras e/ou desenhos representando cada atividade a ser realizada no dia. Uma maneira de diversificar esta estratégia é selecionar objetos que representem cada atividade, por exemplo, talheres para representar o horário do lanche ou almoço; um CD ou notas musicais para a hora da música ou cantigas de roda; lápis e borracha para o momento da atividade em que as crianças devem fazer um registro com linguagem escrita ou com desenhos.

Considerações finais

Finalizamos nossa reflexão destacando novamente a importância da intencionalidade do planejamento pedagógico do professor que toma como base a tríade *forma-conteúdo-destinatário*. No entanto, ao tratar do aluno (destinatário), devemos lembrar que ele

[...] não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social dessas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas (MARTINS, 2013, p.297).

As melhores atividades ou sequências didáticas, se aplicadas diretamente pelo professor que não tem conhecimento de tal tríade, ou seja, não conhece o conteúdo a ser ensinado, as possíveis formas de ensiná-lo e que há um sujeito concreto da aprendizagem, esvaziam-se de conteúdos humanizadores e perdem a potencialidade de **meio** na promoção do desenvolvimento humano (CARVALHO, 2014).

Luria (2014), ao destacar que a criança aprende a escrever muito antes de pegar em um lápis e traçar uma letra pela primeira vez, ressalta que, quando a criança aprende a escrever de fato, ela já se apropriou de importantes objeções culturais que lhe permitiram aprender a ler e a escrever. Logo, “[...] as técnicas primitivas de escrita desenvolvidas antes de sua alfabetização não têm o menor valor e, inversamente, representam momentos importantes para que a escrita se desenvolva como um sistema de signos culturalmente elaborado”

(MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.43). Destarte, a noção de símbolo se confirma como uma importante aquisição cultural, uma das bases imprescindíveis para o processo de apropriação da língua escrita. Portanto, a alfabetização na educação infantil não se restringe ao ensino dos nomes e traçados das letras. É preciso ir além! É necessário ensinar às crianças a noção de signo, ou seja, que a realidade pode ser representada.

“Alfabetizar é tarefa essencial para a humanização do indivíduo e precisa realizar-se da maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos quais se destina, as condições de realização do ensino e a exímia formação de seus professores” (idem, p.48). Questionamo-nos se seria suficiente ter os melhores recursos materiais (livros, jogos, equipamentos tecnológicos etc.) e a melhor infraestrutura (salas amplas, número reduzido de alunos, entre outros) sem ter professores com formação qualificada e com fundamentos teóricos e práticos para ensinar (CARVALHO, 2014). Por isso é que defendemos que o professor exerce função imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, pois seu trabalho dá vivacidade e materialidade ao trabalho educativo.

Referências

- ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento:** a mediação da literatura infantil. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.171-192.
- CARVALHO, B. **Ensino a distância:** limites e possibilidades na formação de professores. 2014. f. 285. Dissertação. Mestrado em educação escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara – SP.
- 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. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.93-108.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 19, n. 44, 1998, p.85-106, abr.
- DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, 2004, p.44-63, abr.
- DUARTE, N. Vamos brincar de Alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: DUARTE, N.; ARCE, A. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p.89-98.

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

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

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p.59-83.

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

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 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, 2007. p.63-92.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar na criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PASQUALINI, J. C. 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. (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p.71-98.

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. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, 2013, p.13-24, dez.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Antonio Machado, 2012.