

# Linguagem

# Oral e Escrita

Caderno Didático

ilsa do carmo vieira goulart

CAPOESTE VEMELHO



# Linguagem

# Oral e Escrita

Caderno didático

*ilsa do carmo vieira goulart*

# Linguagem

# Oral e Escrita

Caderno didático

*ilsa do carmo vieira goulart*

© Editora UFLA 2024 by Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: [editora@editora.ufla.br](mailto:editora@editora.ufla.br)

O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).

Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-108-8

#### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitor: Jackson Antônio Barbosa

Pró-Reitor de Extensão, Esporte e Cultura: Carlos Eduardo Silva Volpato

Diretoria de difusão de tecnologia: Marco Aurélio Carbone Carneiro

#### **CONSELHO EDITORIAL RESPONSÁVEL PELA APROVAÇÃO DA OBRA**

Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlisson Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Flávio Meira Borém, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis

Referências Bibliográficas: Armazém das Palavras

Revisão de Texto: Armazém das Palavras

Capa: Maria Clara Vieira Goulart

#### **EXPEDIENTE EDITORA UFLA**

Fernanda Gomes e Souza Borges (Coordenadora)

Damiana Joana Geraldo Souza

Elisângela Quintela Torquato

Guilherme Hermes de Ataíde

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes

Renata de Lima Rezende

Vítor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

#### **Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA**

Goulart, Ilsa do Carmo Vieira.

Linguagem oral e escrita: caderno didático / Ilsa do Carmo Vieira Goulart. – Lavras : Ed. UFLA, 2024.

122 p. : il. ; 29,7 cm.

#### **Bibliografia**

ISBN: 978-85-8127-108-8

<https://doi.org/10.60144/9788581271088>

1. Desenvolvimento da Linguagem. 2. Grafismo infantil. 3. Aquisição da escrita. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 401.93

Ficha elaborada por Defátima Aparecida Silva Pessoa (CRB 6/1496)



**EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, s/n. Campus Histórico da UFLA. Caixa Postal 3037,

CEP 37.203-202 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551

E-mail: [editora@ufla.br](mailto:editora@ufla.br), Homepage: [www.editora.ufla.br](http://www.editora.ufla.br)

*Certas palavras*

*Certas palavras não podem ser ditas  
em qualquer lugar e hora qualquer.*

*Estritamente reservadas  
para companheiros de confiança,  
devem ser sacralmente pronunciadas  
em tom muito especial  
lá onde a polícia dos adultos  
não adivinha nem alcança.*

*Entretanto são palavras simples:  
definem  
partes do corpo, movimentos, atos  
do viver que só os grandes se permitem  
e a nós é defendido por sentença  
dos séculos.*

*E tudo é proibido. Então, falamos.*

*Carlos Drummond de Andrade (2006, p. 257)*

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
INTRODUÇÃO .....	9
UNIDADE I .....	15
CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL ...	15
1.1 O desenvolvimento do pensamento e da linguagem, segundo Piaget .....	17
1.1.1 Piaget: uma breve apresentação .....	18
1.1.2 A teoria biológica do conhecimento .....	19
1.1.3 O desenvolvimento mental da criança .....	22
1.1.4 O desenvolvimento do pensamento da criança .....	24
1.1.5 Linguagem egocêntrica e linguagem socializada .....	26
1.1.6 O egocentrismo e o jogo simbólico .....	27
1.1.7 Em busca da fala social .....	29
1.1.8 A epistemologia genética e a educação .....	29
1.2 O desenvolvimento da linguagem, segundo Vigotski .....	30
1.2.1 Conhecendo um pouco de Lev Semionovitch Vigotski .....	31
1.2.2 Principais abordagens da psicologia histórico-cultural .....	32
1.2.3 Plano genético do desenvolvimento .....	33
1.2.4 Internalização, instrumento e signo .....	34
1.2.5 Pensamento e linguagem .....	37
1.2.6 A linguagem egocêntrica .....	38
1.2.7 O jogo simbólico .....	39
1.2.8 Desenvolvimento e aprendizagem .....	42
1.3 O desenvolvimento do pensamento e da linguagem, segundo Wallon .....	44
1.3.1 Apresentando Henri Wallon .....	44
1.3.2 O desenvolvimento infantil: psicogênese da pessoa completa .....	45
1.3.3 O desenvolvimento da linguagem .....	47
1.3.4 A teoria das emoções .....	51
1.4 Tecendo aproximações e distanciamentos entre as concepções .....	53
Para saber mais... ..	55
Atividades .....	55
UNIDADE II .....	56
O DESENHO INFANTIL COMO EXPRESSÃO DA LINGUAGEM .....	56

2.1 Entre rabiscar e desenhar: a percepção do desenho como arte .....	57
2.2 O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil .....	60
2.3 A criança e os símbolos visuais .....	62
2.4 O processo de evolução do desenho infantil .....	65
2.5 No ato de desenhar: a criação e a imaginação das crianças .....	74
Para saber mais... ..	76
Atividades .....	76
UNIDADE III .....	77
A LINGUAGEM ESCRITA NUM PROCESSO DE GESTAÇÃO .....	77
3.1 O percurso que antecede o processo de aquisição da linguagem escrita .....	79
3.1.1 Os gestos na constituição de signos visuais .....	80
3.1.2 O desenvolvimento do simbolismo no brinquedo .....	82
3.1.3 O desenvolvimento do simbolismo do desenho .....	85
3.1.4 O simbolismo na escrita .....	86
3.2 O processo que antecede a compreensão do sistema de escrita .....	86
3.3 O espaço da leitura e escrita na Educação Infantil .....	87
3.4 A contação de histórias e a linguagem da criança .....	92
Para saber mais... ..	95
Atividades .....	96
UNIDADE IV .....	97
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA .....	97
4.1 A representação da linguagem e o processo de alfabetização .....	99
4.2 A compreensão do sistema de escrita alfabético .....	101
4.3 O processo de aquisição da língua escrita na Educação Infantil .....	109
4.4 A leitura literária e o reconto: produção de textos na oralidade .....	111
Para saber mais... ..	114
Atividades .....	114
CONCLUSÃO .....	115
Referências .....	116

# APRESENTAÇÃO

## Palavras iniciais para conhecer e adentrar o caderno

Caro leitor-estudante, a obra “Linguagem Oral e escrita – Caderno didático” trata-se de um material que oferece, de forma sintetizada e sistematizada, os conteúdos que integram a ementa da disciplina Linguagem Oral e Escrita, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Mas o leitor pode perguntar: como surgiu essa ideia de escrever um caderno didático? Qual a finalidade de um caderno didático?

Tudo começou em 2015, ao ser convidada para ministrar a disciplina Pensamento de Linguagem I, do curso de Pedagogia, na modalidade ensino a distância (EaD), na Universidade Federal de Lavras, e tive a possibilidade de produzir um guia de estudos para organizar os eixos teóricos da disciplina, visto que a disponibilidade de um material didático auxiliaria os estudantes no acompanhamento das discussões e concepções teóricas da área.

Foi assim que, em 2016, a primeira versão escrita do guia de estudos ganhou forma em PDF. A obra didática teve como finalidade organizar os conteúdos curriculares e disponibilizar uma síntese teórica para orientar a leitura e as discussões durante a disciplina. Os temas escolhidos buscaram atender à ementa inicial, com prioridade à temática da linguagem como processo de interação, das características do processo de aquisição da linguagem verbal, das múltiplas linguagens na educação da infância (corporal, plástica, imagética e musical), da relação entre a língua, a cultura e a sociedade, das relações entre pensamento e linguagem, como também da concepção de alfabetização e letramento.

A ementa da disciplina foi a base para a organização dos conteúdos curriculares, os quais foram selecionados de modo a compor uma rede discursiva, dividida em unidades temáticas. A primeira unidade buscou reunir as concepções sobre o desenvolvimento do pensamento e linguagem da criança, a segunda sobre o desenvolvimento do grafismo, a terceira sobre a concepção dos processos que antecedem a aquisição da língua escrita e, por fim, apresentar as discussões sobre o processo de alfabetização e letramento.

Em 2017, iniciei o trabalho de docência na disciplina Linguagem oral e escrita”, no curso de Pedagogia, modalidade presencial, na UFLA. Esta disciplina apresenta como conteúdo programático discussões acerca da capacidade humana de falar e pensar, e o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, sobre a linguagem como forma de expressão e de interação social, sobre a diferenciação entre linguagem oral e escrita, bem como uma reflexão sobre o papel da escola no processo de aquisição da linguagem oral e escrita.

Diante disso, indiquei como leitura orientadora da disciplina a obra inicialmente produzida para as turmas de Pedagogia EaD. Ao final do semestre letivo os estudantes avaliaram de forma positiva o material didático indicado. A partir de então, o guia de estudos foi utilizado como material teórico, base da disciplina.

Embora o material apresentasse temas relevantes, organizados de forma a contribuir com a formação dos graduandos, em 2022, percebi que alguns tópicos das unidades temáticas precisavam ser atualizados e ampliados. Tendo em vista os estudos de campo, a obra necessitava de acrescentamento de outras discussões teóricas e práticas, mediante publicação de regulamentações e pesquisas referentes à linguagem infantil. Por exemplo, a publicação do documento orientador da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), como também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Brasil, 2019), que trata das competências necessárias para a formação docente nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e para a formação continuada, via Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019.

Diante disso, a obra “Linguagem oral e escrita – Caderno Didático” reúne concepções teóricas sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, em articulação com propostas práticas. A composição da obra baliza-se nas experiências que venho acumulando ao longo dos anos como docente no Ensino Superior, como pesquisadora e estudiosa da área. Ressalto que alguns dos exemplos citados de falas de crianças, de produção de desenhos ou de escritas espontâneas foram cedidos por amigos, estudantes e por familiares.

Espero que as palavras escritas neste caderno didático possam oportunizar a você, estudante-leitor, conhecer e aprofundar saberes direcionados ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança, promover momentos de aprendizagens e assegurar reflexões que contribuam com a ação formativa para a docência na Educação Básica.

Bons estudos!

Ilsa Goulart

# INTRODUÇÃO

**Ao abrir as páginas do caderno: deslizam-se palavras...**

## ***O apanhador de desperdícios***

*Uso a palavra para compor meus silêncios.*

*Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.*

*Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.*

*Entendo bem o sotaque das águas  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.*

*Prezo insetos mais que aviões.*

*Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.*

*Tenho em mim um atraso de nascença.*

*Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.*

*Tenho abundância de ser feliz por isso.*

*Meu quintal é maior do que o mundo.*

*Sou um apanhador de desperdícios:*

*Amo os restos  
como as boas moscas.*

*Queria que a minha voz tivesse um formato  
de canto.*

*Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.*

*Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

*Manuel de Barros (2003, s/p)*

A linguagem manifesta-se de diferentes formas: pela verbalidade ou pela não verbalidade, que pode estar materializada em palavras escritas, faladas, cantadas, gesticuladas, sinalizadas, declamadas, silenciadas ou incorporadas. A linguagem torna-se essa fonte de manifestação da expressão humana, capaz de comunicar ideias, pensamentos, fantasias, interesses, medos, sonhos, saberes, conhecimentos, entre outras, possibilita a interação e amplia as relações entre os sujeitos.

Dentre as variadas formas de manifestação, a linguagem pode se concretizar de maneira verbal, pela oralidade ou escrita, e de maneira não verbal. As palavras compõem o mundo e a vida que o cerca, elas fazem parte do nosso cotidiano e são constitutivas da nossa forma mais íntima de expressão, pois trazem as marcas do timbre da voz, da entonação, das expressões regionais, das certezas ou incertezas do que sabemos e acreditamos, dando a conhecer quem somos. Usamos as palavras de diferentes formas e modos, alguns para expressar os mais diversos anseios, ideias e emoções, entre alaridos e festejos ou, simplesmente, como na epígrafe, “só uso a palavra para compor meus silêncios”.

Palavras, palavras... e mais palavras... Entre palavrinhas e palavrões, sejam pequenas, grandes, em múltiplos tons e intensidades, estão presentes em momentos marcantes, intrigantes ou mesmo sem sentidos, momentos de silêncios, vazio e solidão, até atingir sua outra face de alegria, euforia ou agitação. As palavras são capazes de desencadear sentimentos, lembranças. Ao entrelaçar-se com outras palavras, compõem nossos diálogos, atravessam as barreiras do tempo e da distância, e ganham o mundo da complexidade.

Ao trazer a linguagem, especificamente a oral e a escrita, como centralidade desse estudo, torna-se necessário defini-la para melhor compreendê-la. Assim, dentre as várias possibilidades de definição, vamos nos basear na descrição de Bagno (2014), que a apresenta como uma capacidade cognitiva característica de nós, que nos constitui como seres humanos, que nos permite representar e expressar de maneira única e simbólica as experiências, os pensamentos, os desejos e as inquietações, a fim de concretizar uma interação, como obter, processar, demandar e produzir um conhecimento.

De acordo com Bagno (2014), nenhum gesto humano é vazio. Isso porque as ações se constroem sempre repletas de sentido, e cabe a nós saber e querer interpretar estas formas de manifestações, seja na expressão verbal ou não verbal.

A linguagem é considerada verbal, segundo Bagno (2014, p. 192), porque se expressa ou se constitui por meio do verbo, que no latim – *verbum* – significa “palavra”, refere-se a algo pertencente à “língua, que é, de longe, o sistema de signos mais completo, complexo, flexível e adaptável de todos: não por acaso, é de língua que deriva a palavra linguagem”.

Nesse caminho de definição da linguagem verbal, Travaglia (1996) traz uma compreensão a partir de três vertentes: a primeira é descrita como a expressão do pensamento, como modo de exteriorização e tradução do que estaria no ato de pensar, parte de uma ótica de que a capacidade de usar bem a língua dependeria da competência individual de organizar o pensamento de maneira lógica.

A segunda é considerada como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Há um sujeito que emite a mensagem, que codifica as informações, e o leitor decodifica a mensagem e recupera os elementos informativos (Travaglia, 1996).

A terceira é compreendida como uma forma de ação social, que decorre de situações ou contextos específicos que envolvem a interação verbal, de modo que a relação entre leitor e texto decorre de uma ação dialógica, em que o locutor age sobre o interlocutor e ambos interferem

na produção da linguagem, que orienta sua produção discursiva pela imagem que constrói do interlocutor antes e durante o processo de comunicação (Travaglia, 1996). Diante disso, a interação refere-se a uma ação de um sobre o outro; o ato interativo remete a uma interrelação, seja entre aquele que fala e aquele que ouve, seja entre aquele que escreve/produz e aquele que lê.

É nesse sentido que Bakhtin (2003) Bakhtin e Volochínov (2006), ao descrever sobre a enunciação tece a abordagem discursiva e, pelo viés da filosofia da linguagem, nos mostra que a palavra se orienta em função do seu interlocutor, por isso se apresenta em *duas faces*: uma refere-se ao seu emissor, que é determinada pelo fato de que se procede *de* alguém, e outra pelo seu receptor, pelo fato de que se dirige *para* alguém.

A palavra é, para Bakhtin (2003) Bakhtin e Volochínov (2006), o produto da interação do locutor e do ouvinte, e é por meio dela que nos posicionamos e nos apresentamos em relação aos outros. Segundo Bakhtin (2003, p. 115), a palavra, entendida aqui como a própria linguagem, é “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”.

Palavras que, por vezes, ferem pela dureza, em outras se perdem pela leveza, saem apressadamente ou ficam perdidas no caminho. Palavras ora levianas ou surpreendentes, poucas se mostram companheiras, sábias e precisas, algumas são até traiçoeiras, outras apaziguam ou provocam, emudecem ou enlouquecem. A palavra não é única, nem estática em seus sentidos, ao contrário, articula-se na multiplicidade, pois é viva e atuante, carregada de sentidos, que se reconfigura a cada evocação, reelabora ideias, reorganiza espaços e provoca sentimentos, situa-se na complexidade dos significados que produz. Caracterizada por esta pluralidade, como é possível compreendê-la?

A linguagem materializada em palavras é compreendida em sua dimensão mais ampla, não apenas como um vocábulo isolado, resultante da relação grafema-fonema, mas como uma forma de expressão, como uma forma de ser e estar no mundo, que se coloca em movimento diante de mim mesmo e se move em direção ao outro, em busca de outras novas palavras, para assim poder compor-se de “silêncios”, como nos lembra Manuel de Barros (2003).

Segundo Bakhtin e Volochínov (2006, p. 96), a forma linguística, seja numa expressão verbal ou não verbal, apresenta aos interlocutores, no contexto de enunciações, o que sugere uma interação com o contexto ideológico no qual está relacionado, por isso “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”.

Para Bakhtin e Volochínov (2006, p. 96) o modo como ocorre a compreensão das palavras está relacionado ao modo como reagimos a elas, ao modo como despertam em nós “ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Nessa perspectiva teórica, alguns documentos orientadores trouxeram compreensões sobre o trabalho pedagógico a partir de uma abordagem discursiva. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (Brasil, 1997) definem linguagem como uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, como um processo de

interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes e nos diferentes grupos de uma sociedade, que distingue pessoas em diferentes momentos da história social.

A linguagem se produz em uma situação de formalidade, seja uma reunião, uma cerimônia de posse, numa sala de aula, numa apresentação de um recital musical, na produção de uma monografia ou em circunstância de informalidade, como em uma roda de conversas entre amigos, na escrita de uma lista de compras, ao enviar um *e-mail* ou mensagem em celular, entre outros.

Dessa forma, os PCN (Brasil, 1997) apresentaram uma compreensão da língua como um sistema de signos, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade que o envolve. Apreendê-la não se trata de aprender palavras, vocábulos isolados, mas corresponde aos seus significados culturais e com eles os modos pelos quais as pessoas no seu meio social interpretam e atribuem sentido à sua própria realidade.

Com a publicação do documento orientador da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2017), temos uma percepção de linguagem como interação social, descrita a partir do campo das experiências, na etapa da Educação Infantil, ou das práticas de linguagem, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. O documento considera que as atividades que nos acompanham se concretizam nas ações sociais e são mediadas por diferentes linguagens, seja a verbal (oral e escrita, como também a visual-motora, Libras – Linguagem Brasileira de Sinais), corporal, visual, sonora ou digital. Tais ações permitem que a interação social, quer seja consigo mesmo, com os outros e/ou com o meio em que está inserido, nos constitua como sujeitos sociais. Essa interação social está carregada e constituída de conhecimentos, de percepções, de modos de agir, de pensar, de crenças e de valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2017).

A linguagem, seja verbal ou não verbal, possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é apreendida, estabelece uma inter-relação com o pensamento. Esta relação possibilita ao homem, além de representar e regular o pensamento e as formas de processar as informações internamente, a também viabilizar a comunicação de ideias, do modo de ver e compreender o mundo, de expor sentimentos, desejos e inquietações, de influenciar o outro e de estabelecer relações interpessoais.

A linguagem, por realizar-se num processo de interação com outros interlocutores e consigo mesmo, não pode ser considerada sem as condições em que foi produzida, ou seja, deve-se tomar como princípio de compreensão sua origem, seu contexto social, suas concepções e ideologias, que se pondere ou se relacione com a situação concreta em que esta linguagem foi produzida. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento, no contexto real em que foi emitida, entendendo que produzindo a linguagem é possível sua apreensão.

Produzir linguagem significa produzir discurso, significa dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e social, e as escolhas do que e como vou produzir meu discurso decorrem das condições em que este é realizado.

Tomando como base a concepção de linguagem como processo de interação, podemos nos questionar: de que forma esta linguagem se constitui em nós, como esta linguagem se organiza e se

estrutura em relação aos processos cognitivos? De que modo a linguagem verbal está correlacionada ao pensamento? É possível descrever uma proximidade entre a linguagem oral e a linguagem escrita?

Ao considerarmos que a linguagem se apresenta e se constitui em múltiplas formas de manifestação, entendemos que ela não se restringe apenas à expressão verbal, entre a oralidade e a escrita, ou visual-motora (Libras), mas abrange a não verbalidade, ou melhor, exhibe-se em imagens, gestos, sinais, sons, cores, olhares. Entre a música, a dança, as artes plásticas, a cinematográfica, a corporal, a virtual, em meio a tantas outras possibilidades, considera-se que há formas múltiplas de expressão da linguagem, o que lhe confere a qualidade multimodal. Essa variedade de possibilidades de comunicação existentes é conhecida como multimodalidade.

Assim, uma criança desde sua fecundação já está em contato com essa diversidade de manifestação da linguagem, percebe e reconhece sons, como as batidas do coração da mãe, a voz da mãe, entre outros. A criança ao nascer amplia essa capacidade de percepção e reconhecimento da linguagem, que se torna o meio de adentramento às vivências e experiências que o mundo lhe oferece.

De acordo com Gobbi (2010, p. 1), as crianças, ao brincarem individual ou coletivamente, estão vivenciando “a vida que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens”. O contato com diferentes formas de linguagens desde a infância possibilita o conhecimento do mundo e relacionar-se com os outros.

Segundo a autora, a criança possui uma capacidade de experimentar a vida de modo intenso, de materializar suas ideias, ainda incompreensíveis aos adultos, demonstra interesse por tudo à sua volta, envolve-se e manifesta curiosidade em compreender o funcionamento de todas as coisas ao seu redor. A criança é inteira e intensa nas atividades que realiza e vivencia a linguagem em suas diversas expressões: chora, canta, ri, fala, desenha, grita, pula, inventa, constrói, reconstrói, imagina, silencia, experimenta, se desafia por completo.

As crianças se expressam utilizando várias linguagens, com as quais interagem com as pessoas, com pares e consigo mesma, apropriando-se da cultura em que estão inseridas, e aproximam-se do outro por meio de gestos, expressões, palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, entre outras, utilizando das diferentes maneiras de manifestação de forma integrada, de modo variado e com intencionalidade, para expressar seus sentimentos, desejos, medos, insatisfações, curiosidades e percepções. As crianças buscam compreender o mundo por meio da linguagem, num processo de interação constante.

Diante da multiplicidade de manifestação da linguagem e da impossibilidade de explanarmos a temática em sua amplitude, este caderno didático tem por objetivo apresentar as principais discussões teóricas sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, de forma sintetizada, sistematizada e acompanhada de exemplos, a fim de contribuir para a formação inicial de professores.

Por meio desse caderno didático, oferecemos uma proposta de leitura-estudo a partir de duas vertentes: uma sobre os processos de aquisição da linguagem oral, subsidiada nas concepções

teóricas de Piaget (1976; 1999; 2009), Vigotski (1998; 2003; 2009a; 2009b) e Wallon (2008), outra sobre a aquisição da língua escrita com ênfase nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1975), e Magda Soares (2001), em diálogo com outros autores que discutem as temáticas. Para melhor organização das discussões teóricas, optamos por dividir o estudo em quatro unidades temáticas e cada unidade está subdividida em tópicos com direcionamentos mais específicos ou com mais adentramento ao tema em destaque.

Na Unidade I, tratamos das **Concepções sobre o processo de aquisição da linguagem oral**, em que discutiremos diferentes modos de compreender o desenvolvimento da linguagem infantil e sua relação com o pensamento. Concepções que consideram o aprendizado da linguagem oral como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica; prescinde-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem. Outras defendem que a intervenção direta do adulto é necessária e determinante para a aprendizagem da criança.

Na Unidade II, **O desenho infantil como forma de expressão da linguagem**, procuramos descrever o ato de desenhar como uma forma de a criança lidar com a realidade que a cerca, representando situações que lhe interessam. Entende-se que este conhecimento pode ser construído a partir da relação que a criança estabelece com o objeto, com a situação ou com a realidade vivenciada, tornando-se sujeito do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento sobre as Artes Visuais.

Na Unidade III, **O processo de aquisição da linguagem escrita em gestação**, as discussões voltam-se para a compreensão dos estudos que discorrem e defendem sobre o processo que antecede a aquisição da língua escrita. Traremos as proposições de Vygotsky e Luria (2001), que descrevem que a consciência sobre o que a escrita representa ocorre de modo gradativo, das características formais dessa linguagem.

Na Unidade IV, **O processo de aquisição da linguagem escrita**, as discussões teóricas estão embasadas na psicogênese da língua escrita, a partir da concepção da escrita como um sistema de representação, que considera a criança como sujeito da sua aprendizagem, que se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento. Por isso, consideramos que se trata de uma aprendizagem conceitual, construída por meio da interação com este objeto do conhecimento, que é a própria linguagem.

## UNIDADE I

# CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

*Eu queria trazer-te uns versos muito lindos<sup>1</sup>*

*Eu queria trazer-te uns versos muito lindos  
colhidos no mais íntimo de mim...  
Suas palavras  
seriam as mais simples do mundo,  
porém não sei que luz as iluminaria  
que terias de fechar teus olhos para as ouvir...  
Sim! Uma luz que viria de dentro delas,  
como essa que acende inesperadas cores  
nas lanternas chinesas de papel!  
Trago-te palavras, apenas... e que estão escritas  
do lado de fora do papel... Não sei, eu nunca soube o que dizer-te  
e este poema vai morrendo, ardente e puro, ao vento  
da Poesia...  
como  
uma pobre lanterna que incendiou!  
Mario Quintana (2006, p. 59)*

Nesta unidade apresentamos algumas abordagens teóricas sobre o desenvolvimento da linguagem oral sob a ótica dos autores Jean Piaget (1976; 1999; 2009), Lev Semionovitch Vigotski<sup>2</sup> (1998; 2003; 2009a, 2009b) e Henri Wallon (2008). Tais pesquisadores se dedicaram a compreender o desenvolvimento humano, especificamente os processos cognitivos, e apresentaram concepções relevantes a respeito da relação entre pensamento e linguagem.

---

<sup>1</sup>Estes versos são publicados nesta data, 30 de julho de 2006, como uma homenagem ao poeta Mário Quintana, que estaria completando cem anos de idade, se vivo fosse. Extraído do livro “Quintana de bolso” (2006).

<sup>2</sup>Tendo em vista as inconsistências da tradução das obras de Vigotski para o português, segundo Zoia Prestes (2020), como também as considerações de Duarte (2000, p. 2/3), sobre as alterações da grafia do nome de Vigotski, em decorrência do idioma russo possuir um alfabeto distinto do nosso, nessa obra optamos pela grafia de Vigotski para todas as menções ao autor, porém mantivemos a grafia “Vygotzky”, conforme as referências utilizadas.

Vamos iniciar nossas discussões com algumas questões:

O que entendemos por linguagem?

A linguagem restringe-se apenas à emissão sonora?

Como o ser humano se apropria da linguagem e torna-se capaz de se relacionar com o mundo que o cerca?

Ao considerarmos que o homem é um ser social e constrói seu conhecimento entrelaçando suas experiências com outras pessoas, podemos dizer que esta interação com o mundo que o cerca proporcionará a este conhecimento um significado social e histórico.

A linguagem surge mediante a necessidade do homem em se relacionar, em expressar suas ideias, convicções, interesses, dúvidas, sentimentos etc. Entendida como forma de comunicação, a linguagem torna-se um meio auxiliador no processo de interação do homem, atuando como mediadora entre os sujeitos e entre o sujeito e o mundo que o cerca.

Por conviver com falantes, os sujeitos constroem seu conhecimento a respeito da importância da própria linguagem, por isso “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (Vygotsky, 1998, p. 115).

No desenvolvimento da criança o processo de interação social se torna ainda mais relevante visto que, quanto mais experiência ela tiver com o mundo externo, maior será o acúmulo de modelos para a construção de suas ações presentes – podendo, assim, ter base para a realização de sua ação futura.

A criança desde o seu nascimento está envolvida por grupos de falantes que, a princípio, são para ela o principal estímulo e contribuição na formação de sua fala. A experiência com falantes faz com que a linguagem passe a ser o mecanismo para a expressão de suas emoções, desejos, necessidades, medos, curiosidades, enfim, uma série de situações que irão envolvê-la durante toda a sua vida.



**Imagem 1** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.

Fonte: ARMANDINHO (on-line).

A linguagem torna-se assim a forma mais significativa de contato da criança com o ambiente em que está inserida. Em cada momento de sua vida ela está exposta a influências culturais que a sociedade lhe transmite e é por meio desta relação com o meio que desencadeiam possibilidades de organização e reorganização do processo de construção do conhecimento, atribuindo-lhe um significado social e histórico.

Embora já se discutam sobre a percepção da linguagem desde o ventre materno, é na primeira infância que a criança descobre o valor da linguagem e automaticamente passa a fazer o uso da fala como forma de comunicação social.

No entanto, muitas vezes o espaço social onde está inserida não lhe proporciona condições de ter um aconchego na fala como a principal forma de expressar seus sentimentos, ou melhor, o déficit de atenção à fala da criança e à insuficiente comunicação dirigida a ela, que pode ser decorrente de aspectos relativos à vulnerabilidade social ou aos aspectos culturais, acarretarão modelo insignificante da importância da linguagem como meio de se comunicar, de expor seus sentimentos, necessidades e interesses.

Ao considerarmos as diferentes situações de relação da criança com seus falantes, podemos destacar o papel significativo da escola, principalmente do profissional e do professor da Educação Infantil. Nesse cenário, os professores se mostram sujeitos atuantes que, pela linguagem, oferecem outras possibilidades comunicativas, outros modelos de ação e interação social, outras formas de expressão, atuando como mediadores do processo de desenvolvimento e estruturação da linguagem das crianças.

Diante da questão da complexidade que envolve a formação da linguagem e sua relação com a cognição e afetividade, apresentamos, nesta unidade, três concepções sobre o processo de desenvolvimento da linguagem infantil.

## 1.1 O desenvolvimento do pensamento e da linguagem, segundo Piaget

*Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal,  
lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.  
Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro,  
lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.  
Sou hoje um caçador de achadouros da infância.  
Vou meio dementado e enxada às costas cavar  
no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...)*

*Manuel de Barros (2003, s/p)*

Com a pretensão de apresentar e descrever as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem, segundo uma perspectiva construtivista, este texto cavará no quintal alheio a teoria da Epistemologia Genética, os vestígios dos meninos que fomos, procurando descrever, de forma um tanto restrita, os principais conceitos que constituem a teoria de Jean Piaget, um pesquisador

que se mostrou um verdadeiro “caçador de achadouros da infância”, conforme a epígrafe, a partir do aspecto biológico do processo de construção do conhecimento.

A fim de proporcionar maior compreensão das concepções da teoria piagetiana e um melhor entendimento dos motivos desta teoria ter causado e ainda causar um forte impacto na educação, este tópico subdivide-se em cinco momentos distintos de estudo. Inicia-se com uma apresentação sucinta de quem foi Piaget, seguindo com uma apresentação dos principais conceitos de sua teoria, trazendo em sequência uma descrição das proposições a respeito do desenvolvimento mental, do pensamento e da linguagem da criança, finalizando com uma discussão dos aspectos que influenciaram a educação.

### 1.1.1 Piaget: uma breve apresentação<sup>3</sup>

Jean Piaget nasceu na Suíça em 1896, filho de uma família culta. Dono de uma grande inteligência, desde criança já se dedicava aos estudos e à capacidade científica. Formou-se em Biologia em 1915, dedicando-se após seu doutorado aos estudos sobre Psicologia e, especialmente, a Psicanálise. Publicou mais de 50 livros, além de centenas de artigos, sendo o primeiro intitulado: “A linguagem e o pensamento da criança”. Faleceu em 1980, em Genebra.

Durante sua formação acadêmica, ocorrem crises afetivas e intelectuais diante da problemática religiosa, o que leva Piaget a aproximar-se da Filosofia, através de Henri Bergson. Os estudos de Piaget passam por um movimento que vai da Malacologia à Biologia, da Biologia à Filosofia, depois retorna à Biologia, agora substituindo a emblemática da fé religiosa pelo problema do conhecimento. Por não encontrar na Filosofia os suportes metodológicos para sua pesquisa, Piaget se convence de que para elaborar uma epistemologia biológica, ou uma teoria do conhecimento, não poderia se sustentar, unicamente, em especulações filosóficas; precisaria de uma base empírica para estabelecer uma conexão entre a Epistemologia e a Biologia, e é a Psicologia que desempenhará este papel determinante em seu trabalho.

Em 1918, publica a *Recherche*, uma revista filosófica de cunho autobiográfico, na qual expõe seu “sistema filosófico”. Neste ano, Piaget recebe o título de doutor em Ciências Naturais pela Universidade de Neuchâtel.

Mas é em Paris que Piaget, ao frequentar os cursos de Psicologia, Lógica e Filosofia, na Sorbone, irá traçar sua problemática psicológica, à qual lhe permitirá fundamentar, empiricamente, suas concepções filosóficas. A Psicologia Patológica o aproxima de técnicas de entrevista clínica, que muito influenciarão em seus procedimentos metodológicos. Outro dado relevante está no contato com o conhecimento do método histórico-crítico de Léon Bruschi.

Ao estabelecer contato com crianças parisienses de uma escola, na aplicação dos testes de Burt, percebe que as crianças apresentam grandes dificuldades de compreensão e resolução dos problemas, envolvendo raciocínios de inclusão e composição de relações. Tal fato leva Piaget a estudar, em profundidade, as razões pelas quais as crianças encontram dificuldades na resolução

<sup>3</sup>Os dados referentes à biografia de Jean Piaget foram baseados nos estudos de Pulaski (1986).

correta dos problemas, tornando-se uma circunstância marcante na determinação investigativa desse pesquisador.

Estudar o problema das relações entre sujeito-objeto, em termos de psicogênese, está relacionado ao estudo dos mecanismos mediante os quais o sujeito constrói sistemas de operações lógicas. Este trabalho investigativo favorece a elaboração das primeiras publicações psicológicas de Piaget em Paris, o que trará grande repercussão durante todo seu trabalho futuro. Édouard Claparède, diretor da revista *Archives de Psychologia*, publica um dos artigos de Piaget e oferece-lhe o cargo de diretor de pesquisas do Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra.

Em 1923, Piaget se casa com uma de suas primeiras colaboradoras, Valentine Châtenay. Teve três filhos: Jacqueline (1925), Lucienne (1927) e Laurent (1931). Piaget registra, analisa, realiza experimentações, acumula e sistematiza as informações sobre as observações que fez a partir de seus próprios filhos.

Os trabalhos de Piaget se multiplicaram com rapidez pela Europa, o que, em outros países, virá a acontecer posteriormente. Nos Estados Unidos, por exemplo, esta divulgação ocorre no período pós-guerra, quando surgem as primeiras traduções de suas obras. No Brasil, a partir de 1960, começam a divulgação dos estudos de Piaget e a inclusão de suas obras nos cursos de Psicologia e Pedagogia.

### 1.1.2 A teoria biológica do conhecimento

O problema central da teoria do desenvolvimento se constrói a partir de um questionamento filosófico: o que é conhecimento? Como conhecemos? Como se dá o desenvolvimento lógico? Ou, mais precisamente, como se passa de um estado de conhecimento de menor validade a um estado de conhecimento de maior validade?

As concepções teóricas sobre a origem do conhecimento, no início do século XX, se constituem a partir de um embate entre os cientistas e os filósofos, tendo de um lado o empirismo, que defende a ideia de que todo conhecimento se baseia na informação sensorial (o determinante do conhecimento está no ambiente interno ou externo ao organismo) e, de outro, o inatismo/racionalismo, que defende que o conhecimento tem por base a razão (que o determinante do conhecimento está na base genética).

Piaget procura fazer uma aproximação entre essas duas concepções, ao analisar a ação do sujeito sobre o objeto e como se dá o processo interno de construção das estruturas em expansão, tomando como objeto de análise o sujeito epistêmico. Tal investigação o possibilitará propor uma terceira concepção: o pensamento lógico não é inato, nem adquirido, mas construído. Essa construção ocorre pela indissociável interação entre a experiência sensorial e o raciocínio. O sujeito herda algumas estruturas biológicas, o ambiente fornece a estimulação e é na ação do sujeito com o meio que ele se desenvolve e constrói sua formação física, intelectual e social.

Piaget elabora a teoria da Epistemologia Genética (a palavra epistemologia vem do grego *episteme* = ciência, conhecimento; *logos* = discurso. Ou seja, trata-se de um ramo da Filosofia que estuda os problemas filosóficos relacionados ao conhecimento. Já genética está relacionada aos

gens, ao fator biológico) ou a Teoria do Conhecimento. A tese central da teoria está na inteligência como processo cognitivo e na construção do conhecimento. Sua teoria segue:



Piaget não nega o papel do ambiente no processo de construção do conhecimento; ele o considera determinante por fornecer a estimulação necessária para que ocorra o desenvolvimento, do mesmo modo que a maturação, a experiência física, a experiência social e a equilibração estão em um movimento contínuo e dinâmico.

Nesse processo, Piaget constata a atuação de dois elementos básicos para o desenvolvimento humano: os fatores invariantes e os fatores variantes. O primeiro refere-se a uma série de estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) que predis põem ao surgimento de certas estruturas mentais. A inteligência não é algo herdado, o que se herda é um organismo, cujo amadurecimento ocorre em contato com o meio ambiente. Dessa interação organismo-ambiente resultarão determinadas estruturas cognitivas que funcionarão, de modo semelhante, no decorrer da vida de um indivíduo.

O ambiente compreende tanto os aspectos físicos quanto os aspectos sociais de relacionamento humano. O sujeito precisará desenvolver recursos intelectuais para solucionar uma ampla variedade de situações que o possibilitará viver em um determinado ambiente social. São os aspectos físicos e sociais que oferecerão estímulos e situações que requerem um processo cognitivo para a resolução. O sujeito herda a capacidade de aprender e desempenhar as funções mentais, mas a plena realização dessas capacidades dependerá das condições que o meio ambiente irá lhe oferecer.

O ambiente físico e social proporciona, num movimento constante, diferentes questões ou situações que rompem o estado de equilíbrio do organismo e eliciam a necessidade de um comportamento mais adaptativo àquela ocasião. O ambiente provoca um desequilíbrio, um conflito cognitivo que leva o organismo a (re)estabelecer um estado de equilibração – um conceito, da teoria, que pode ser definido como o processo de organização das estruturas cognitivas, num sistema independente, que possibilita ao indivíduo uma forma de adaptação à realidade, ou seja, compreendê-la e atuar sobre ela. Em síntese destacamos:



Diante de um estado de desequilíbrio, o organismo movimenta-se em busca da restauração do equilíbrio. O conhecimento cognitivo – a inteligência – possibilitará novas formas de interação com o ambiente, utilizando-se de estruturas mentais já existentes, ou quando tais estruturas se mostram ineficientes, sofrerão modificações para que ocorra uma adequação à nova situação que lhe foi posta. Esse processo é denominado, por Piaget, de adaptação, que implicará dois processos complementares: a assimilação e a acomodação.

O processo de assimilação compreende tanto a observação do que é oferecido pelo ambiente (físico/social) quanto a organização das experiências em torno das atividades que as produzem. Refere-se à tentativa de solucionar uma determinada situação, utilizando-se de estruturas mentais, pré-existentes, a uma nova situação ou a um novo elemento, que são incorporados e assimilados a um sistema já formado. Ocorre que, diante de um novo elemento/situação, o organismo precisa realizar uma modificação, um ajuste dessas estruturas existentes, a fim de melhor apreender tal objeto de conhecimento. Esse processo é denominado acomodação. Os processos de assimilação e acomodação ocorrem simultaneamente, um não ocorre antes e nem sem o outro, estão em constante atuação no decorrer da vida e permitem acionar um estado de adaptação intelectual, que leva à equilíbrio.

A adaptação intelectual pode ser caracterizada como um processo dinâmico no organismo, por envolver a todo instante os processos complementares de assimilação e acomodação, possibilitando um desenvolvimento na medida em que o indivíduo adquire uma competência mais avançada para lidar com as diferentes situações cotidianas.

Os fatores variantes referem-se às estruturas mentais que estão em constante modificação no organismo. A partir dos elementos biológicos e neurológicos herdados, o sujeito poderá formar estruturas mentais com a finalidade de organizar sensações e estados internos de conhecimento. A este conceito Piaget chama de esquema, que se refere a uma estrutura básica de pensamento ou ação que corresponde à estrutura biológica que se adapta e se modifica, como podemos visualizar:



Piaget escreve que o que assegurará a continuidade entre as formas biológicas e as formas de pensamento é a ação. Para o autor, só conhecemos um objeto atuando sobre ele e o transformando.

Os esquemas são caracterizados por sua mobilidade e dinamismo, estão em contínuo desenvolvimento, o que possibilita ao indivíduo uma adaptação mais complexa à realidade que lhe é percebida, de maneira cada vez mais diferenciada e abrangente, exigindo formas de comportamento e de pensamento ainda mais avançadas.

La Taille (1990) busca, na Biologia, termos que facilitam explicitar os conceitos centrais de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência. Conceitos que, para este autor, podem ser pensados a partir da ideia de vida, de um “sistema vivo”, e utiliza-se das expressões “sistema aberto” e “sistema fechado” para especificar a teoria piagetiana. Escolhe “sistema” porque todo organismo, enquanto unidade, precisa necessariamente abrir-se para o mundo exterior e agregar elementos do meio para dentro de si. O polo aberto é o polo das estruturas variantes, é o polo da aprendizagem, da assimilação do mundo exterior. A aprendizagem ocorre numa relação de interação com o meio físico e social, é a receptividade, a abertura. O funcionamento do polo fechado é determinado pelas

estruturas invariantes, marcado pela busca da equilíbrio, num processo de reelaboração interno, de acomodação; é o auto-organizar-se. Há movimento constante entre o polo aberto e fechado, e ambos ocorrem simultaneamente. Entre os conceitos associados ao sistema aberto e fechado estão os conceitos de assimilação e acomodação, e aprendizagem e desenvolvimento.

A preocupação central de Piaget foi o “sujeito epistêmico”, ou seja, o estudo sobre os processos do pensamento. Ele procurava descobrir quais são os meios utilizados pelo indivíduo para conhecer a realidade e a partir desses estudos elaborou a sua teoria do conhecimento.

Para Piaget, o conhecimento possibilita ao homem um estado de equilíbrio interno que o capacita a adaptar-se ao meio. Há uma realidade externa ao indivíduo, que regula e corrige o desenvolvimento do conhecimento, e a função do desenvolvimento está em produzir estruturas lógicas que permitam ao indivíduo atuar sobre o mundo de forma cada vez mais flexível e complexa.

Por dedicar-se ao estudo do desenvolvimento da linguagem em crianças de várias faixas etárias, através da observação das falas, Piaget fez profundas análises e chegou a conclusões impressionantes. Constatou que a linguagem se constrói por funções específicas num processo evolutivo e, para ele, “a linguagem serve ao indivíduo para comunicar seu pensamento” (Piaget, 1999, p. 1).

Entretanto, segundo o autor, numa fase inicial do desenvolvimento da criança esta função ainda não aparece consolidada. A utilização da linguagem não é direcionada pela intenção de comunicar o pensamento, mas de acompanhar ou suplantar a realização de uma ação ou atividade (Piaget, 1999, p. 16).

Ao realizar inúmeras pesquisas sobre a linguagem, Piaget se interessou mais pelas respostas erradas cometidas pelas crianças, salientando que elas só erravam porque eram analisadas partindo do ponto de vista do adulto. Tais observações trouxeram grandes contribuições para os estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem. O método clínico de investigação significou uma grande revolução na época, o que passou a ser uma referência metodológica para pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem. Piaget acreditava que a criança nascia com uma base biológica e construía seu conhecimento em um processo de relação com o objeto, no caso, a própria linguagem.

### **1.1.3 O desenvolvimento mental da criança**

Para Piaget, o desenvolvimento mental é um processo de equilíbrio progressiva, uma passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado de maior equilíbrio. Sendo assim, o desenvolvimento mental é uma construção contínua e a estrutura invariável garantirá a passagem para um nível mais avançado. O equilíbrio refere-se à forma pela qual o indivíduo lida com a realidade com a intenção de compreendê-la, de organizar seus conhecimentos, ou esquemas, em sistemas integrados de ações, com intuito de adaptação. Segundo o autor, o desenvolvimento da inteligência ocorre em etapas ou estágios; são níveis que evoluem e que seguem uma sequência. Em todos os níveis a ação é desencadeada por um interesse, que pode relacionar-se a uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual.

- a) Recém-nascido e lactente, também denominado de estágio sensório-motor, é um período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem e caracteriza-se pelo extraordinário desenvolvimento mental. Pode ser caracterizado por três momentos distintos: o dos reflexos, período no qual a vida mental do recém-nascido se reduz a sistemas de reflexos, coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário, passando para um grau mais complexo, o de hábitos e percepções organizadas, até atingir o período da inteligência prática ou sensório-motora. Segundo Piaget (2009, p. 19), “a inteligência aparece bem antes da linguagem, isto é, antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais”. A inteligência é considerada inteiramente prática, isto é, refere-se à manipulação de objetos e utiliza, no lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos que estão organizados em esquemas de ação. O aspecto social e intelectual é caracterizado pelo egocentrismo, uma autocentralização do entendimento da realidade.
- b) A primeira infância, de dois a sete anos de idade, denominado de estágio pré-operatório, é um período marcado pelo surgimento da linguagem, que influenciará mudanças na conduta, tanto no aspecto intelectual quanto afetivo. A partir do surgimento da linguagem resultam três consequências primordiais para o desenvolvimento mental: um início, uma tentativa de socialização da ação ou uma troca entre os indivíduos; uma interiorização da palavra, a aparição do pensamento, tendo como a base a linguagem interior e o sistema de signos; e uma interiorização da ação, que passa de um plano da percepção motora para um plano da intuição mental ou de imagens, que são as representações. Essas três modificações da conduta – a socialização, o pensamento e a intuição – também terão sua repercussão afetiva na criança. A socialização da ação é marcada pela troca e pela comunicação entre os indivíduos, que vai da imitação à intercomunicação, marcada por um “monólogo coletivo”, que consiste numa fala que acompanha a ação e não numa troca de pensamentos. A instauração da linguagem também afeta a gênese do pensamento, passa a ser o ponto de partida, do pensamento egocêntrico até atingir o pensamento lógico. Neste estágio há a predominância do pensamento egocêntrico devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica. O pensamento caracteriza-se pela tendência lúdica, pois a criança é incapaz de utilizar-se da objetividade, possui dificuldade de perceber o ponto de vista do outro, sua realidade parte do próprio eu, não concebe o mundo ou situações das quais não faça parte, confunde-se com objetos e coisas, e atribui a eles seus próprios pensamentos e sentimentos. É um estágio que se destaca pelo jogo simbólico, pelo animismo, pelo finalismo. A intuição, momento em que a criança é capaz de avançar de uma inteligência prática iniciando um pensamento pré-lógico, corresponde a uma interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de experiências mentais. O pensamento da criança, inicialmente, apresenta-se marcado pela irreversibilidade.
- c) A infância, de sete a 12 anos, período conhecido como operatório concreto, é um momento que coincide com a fase escolar da criança, que se destaca pelas inúmeras modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social. Este estágio é marcado pela concentração individual, a capacidade de realizar atividades sozinho e pela colaboração efetiva. Com capacidade de coordenar ações

com os outros, há uma mudança nas atitudes sociais e iniciam-se ações com jogos de regras. A criança começa se liberar do egocentrismo intelectual, não tolerando contradições em seu pensamento, e passa a sentir a necessidade de explicar logicamente suas ideias e ações. As ações físicas da inteligência, nos estágios anteriores, passam a ser internalizadas, ocorrendo mentalmente. A criança é capaz de realizar operações mentais, sem o uso de ações, de forma mais rápida, desde que estes se refiram a objetos concretos e situações reais. Tais operações mentais consistem em transformações reversíveis (inversão da operação), o que implica na aquisição de conservação ou invariância (os objetos continuam os mesmos, apesar de mudança na aparência). Há um declínio crescente da linguagem egocêntrica até seu desaparecimento, assumindo, assim, uma linguagem socializada.

- d) A adolescência, período das operações formais, que se inicia a partir dos 11 ou 12 anos, aproximadamente, é marcada pela capacidade de formar esquemas conceituais abstratos e a realizar, com eles, operações mentais que seguem os princípios da lógica formal. Ocorre uma intensa flexibilidade do pensamento e a pessoa torna-se capaz de criticar sistemas sociais, discutir valores, propor soluções e aceitar suposições. Há consciência de seu próprio pensamento, refletindo sobre ele e oferecendo justificativas lógicas. A adolescência caracteriza-se pela busca de identidade e de autonomia pessoal.

#### 1.1.4 O desenvolvimento do pensamento da criança

Para Piaget (1999; 2009), o desenvolvimento do pensamento constitui-se de três momentos que são denominados pelo autor de *pensamento autístico*, *pensamento egocêntrico* e *pensamento dirigido*.

O *pensamento autístico*, segundo o autor, é determinado pelo subconsciente, ou seja, divaga pela inconstância e distanciamento da lógica. Os objetivos que traça e as questões que apresenta a si mesmo não são marcados pela consciência ou pela marca cognitiva, isto porque “não está adaptado à realidade externa, mas cria para si mesmo uma realidade de imaginação ou de sonhos” (Piaget, 1999, p. 59).

Uma criança (de quatro anos) pergunta à mãe:

– Mãe, por que você me comeu?

– Eu não comi você! – respondeu a mãe.

– Comeu!

– Quando?

– Quando você tirou as fotos.

– Ah, sim aquelas fotos. Você estava na minha barriga. Mas eu não te comi, você cresceu lá.

– Mas por que você me comeu?

– Eu não te comi, tá bom? Você cresceu lá. Bebês crescem na barriga das mães e depois o médico tira.

– Mas por que você me comeu?

– Você tinha um gosto bom!

– Bem, não me coma!

(Diálogo extraído de um vídeo disponível nas redes sociais – “Autismo, um amor sem fronteiras”).

Uma noite em Lindóia, depois do jantar, Izabel chama a atenção das crianças pequenas:

– Olhem que lua linda, tão cheia e tão bonita!

E a Roberta (de quatro anos) se sai com essa:

– Mamãe, a lua tá grávida na barriga do céu...

(Mattoso, 2003, p. 46)

No *pensamento autístico* a criança tende a gratificar desejos e não a estabelecer a verdade, por isso Piaget (1999, p. 59) considera que a criança “permanece estritamente individual e incomunicável, como tal por meio da linguagem, uma vez que opera basicamente por meio de imagens e, para ser comunicado, precisa recorrer a métodos indiretos, evocando por meio de signos e mitos, os sentimentos que o guiam”.

Domingo depois do almoço em Águas de São Pedro, Ana Carolina (de seis anos) estava totalmente absorta em seus pensamentos, quando sua avó lhe perguntou:

– Aninha, o que é que você está pensando?

Voltando subitamente de seus sonhos, ela respondeu:

– Que tem uma bola gigante rolando por cima das nuvens, e eu tô deitada em cima dela, indo pra láaa e pra cáaa...

(Mattoso, 2003, p. 48)

Já o *pensamento dirigido* seria o oposto, ou seja, é determinado pela consciência; formula e persegue seus objetivos, tem como marca central a inteligência e a reflexão da ação, e caracteriza-se pela sociabilidade.

Cuidadosa, a mãe pergunta:

– Bruninho, você comeu tudo?

– Não sei se o que eu comi foi o suficiente para você

(oito anos).

(Mattoso, 2003, p. 113)

Certa vez, Lenir tentou ver se Andrea (de nove anos) se lembrava de um famoso artista de TV que elas haviam visto no Rio de Janeiro, em uma moto. A garota não queria desagradar, confessando que não se lembrava, então disse:

– Mãe, dele eu não me lembro, mas da moto, sim.

(Mattoso, 2003, p. 107)

Entre estes dois momentos, Piaget (1999) apresenta o *pensamento egocêntrico*, que tramita entre o pensamento *autístico* e o pensamento *dirigido*, que se caracteriza como uma fala para si e de si mesmo, sem interesse pelo interlocutor; não há uma tentativa de comunicar-se, não se espera resposta, nem se espera ser ouvido.

Raquel (de seis anos):

– Você sabia que foi das nuvens que os animais nasceram? Foram se formando lá dentro e, depois quando ficaram prontos, caíram aqui na Terra...

(Mattoso, 2003, p. 103)

### 1.1.5 Linguagem egocêntrica e linguagem socializada

Os estudos de Piaget (1999) a respeito da linguagem foram direcionados pela questão: *o que a criança tende a satisfazer quando fala?* E, assim, conclui que este problema não é uma questão linguística, nem de propriedade lógica, mas um problema de psicologia funcional, pois a consigna estaria no “para que” esta linguagem opera no desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, a linguagem se constrói por funções específicas num processo evolutivo, que passa não só a expressar o pensamento, como também a acompanhar ou suplantar a ação da criança.

Estas funções são classificadas em dois grandes grupos, denominadas pelo autor de linguagem *egocêntrica* e linguagem *socializada*.

A linguagem *egocêntrica*, segundo Piaget (1999), refere-se ao ato de fala espontânea e não direcionada, ou seja, quando a criança não se preocupa em saber para quem fala, nem se é escutada; outro aspecto destacado refere-se ao fato de a criança não se colocar no ponto de vista do interlocutor. Este é sempre o primeiro que aparece, ou seja, qualquer indivíduo, exigindo apenas uma atenção imediata ou aparente.

Piaget dividiu a *linguagem egocêntrica* em três fases:

1. *A repetição* (ecolalia): momento em que a criança repete pelo simples prazer de repetir, sem preocupação com o sentido do que está pronunciando ou de se dirigir a alguém. Corresponde ao balbúcio, repetição de sílabas, como “ma-ma-ma, pa-pa-pa”, ou palavras como “mamá”, ou ainda repete uma palavra que acabou de ouvir várias vezes.
2. O *monólogo*: momento em que a criança fala para si mesma, como se pensasse em voz alta; a criança conta histórias e explica sem dirigir-se a um interlocutor aparente.
3. O *monólogo coletivo*: no qual a criança associa sua ação ou seu pensamento à outra criança, embora não tenha a intenção de ser compreendida ou até mesmo ouvida; o interlocutor não intervém com seu ponto de vista, que seria apenas um estímulo a mais.

Para Piaget (1999) o *monólogo* tem uma presença marcante nesta fase da criança, em que sua ação está envolvida inteiramente por sua fala e a preocupação não está *no que* ou *para quem falar*, mas *para que se falar*. Mesmo sem ter a consciência disso, ela fala de modo incessante e quase ininterruptamente, uma fala que, segundo Piaget, ocorre para direcionar sua ação.

A característica principal dos monólogos é a ausência de função social das palavras: a criança monologa mesmo em companhia de outra. Ela não tem a intenção de se interagir através da palavra, mas de servir-se da linguagem como uma fonte para impulsionar sua ação, embora Piaget (1999) acredite ser o *monólogo coletivo* a forma mais social da *linguagem egocêntrica*, momento

em que a criança passa a interessar-se pela companhia do outro e, diante disso, procura atrair a atenção do outro para sua própria ação ou pensamento.

Nesse sentido, o monólogo é considerado por Piaget (1999, p. 37) como uma maneira de exteriorização, uma expressão linguística de seus sentimentos, em que a criança fala o tempo todo e não há nela uma contenção verbal, por isso, “a criança é incapaz de guardar para si, até uma certa idade, os pensamentos que lhe vêm ao espírito”.

Já, a *linguagem socializada* consiste na intenção da criança em fazer-se entender pelo adulto ou outra criança, o que até então para ela não era significativo. Empenha-se em estabelecer uma troca de pensamentos, seja de informações, uma discussão ou uma colaboração em busca de um objetivo comum.

Para Piaget (1999), a *linguagem socializada* pode ser subdividida em:

- a) *informação adaptada*, que se refere ao momento quando a criança se coloca no lugar do outro, ou seja, é capaz de interagir por meio da linguagem verbal e estabelecer o diálogo;
- b) a *crítica*, que seria o momento em que a criança procura afirmar a superioridade do eu e diminuir os outros;
- c) as *ordens, súplicas e ameaças*, que compreendem a ação da criança sobre a outra;
- d) *perguntas*, ao buscar informação, e *respostas*, que se referem à explicação de fatos.

Segundo Piaget (1999), as categorias da *linguagem socializada* favorecem uma interação da criança com o seu mundo através da fala.

### 1.1.6 O egocentrismo e o jogo simbólico

De acordo com Piaget (1999; 2009) e Piaget e Inhelder (1999), a criança, por volta de três a sete anos de idade, percorre uma fase egocêntrica no seu desenvolvimento, que consiste em uma centralização em si mesma. O momento é caracterizado pela centralização do pensamento e da linguagem em si mesma, em que a criança pensa, fala e age de acordo com o seu ponto de vista. Ela não é capaz de viver a empatia, de se colocar no lugar do outro, ou até mesmo de compreender o pensamento do outro, porque vê, sente e pensa as coisas à sua maneira.

Vou buscá-lo na escola (ele tem três anos) e a professora me diz que você desobedeceu um pouco, então conversamos:

- Filho, por que você desobedeceu hoje?
- Ah! Mãe, eu obedeci quatro vezes e desobedeci a uma.
- Mas por que desobedeceu a uma então?
- Porque eu já tinha obedecido quatro vezes e quatro é muita coisa, já tá bom!

Diário de uma mãe<sup>4</sup>

<sup>4</sup>Arquivo pessoal da autora, depoimento cedido dos arquivos de um diário de uma mãe.

Dessa forma, o egocentrismo passa a ser uma fase tão importante no desenvolvimento da criança, que opera em todas as suas dimensões: social, intelectual e linguística.

Algo importante na fase egocêntrica é o momento da criação de uma realidade através do uso da *linguagem mágica*<sup>5</sup>, que consiste numa ação direcionada pela palavra. A criança fala o tempo todo enquanto age, ela não se contenta em apenas pegar um lápis, por exemplo. O que se percebe é que durante a atitude de pegar ou ir buscar o objeto, ela também diz “eu vou até lá, eu vou pegar o meu lápis”, explica o que vai fazer com o lápis, qual a cor que deseja, onde e para que irá desenhar. Constrói elaborações de frases sobre o objeto para si mesma, porém em voz alta. Logo, conclui Piaget (1999; 2009), a ação da criança se reforça ou se realiza pela ação de falar.

Outra característica da *linguagem egocêntrica* está no modo como a criança articula esta linguagem. A fala se mostra elaborada, mas o conteúdo se mostra distante dos fatos, reais e concretos, isto porque a criança cria ou recria a realidade à sua maneira. Ela vivencia sua fantasia de forma intensa e sensível, por isso tem necessidade de um simbolismo mais direto, que lhe permita reviver o acontecimento em lugar de se contentar com uma evocação mental.

Estou recebendo um grupo de amigas, quando chega Kiko (de três anos) e vai se sentando um pouquinho no meu colo para escutar a conversa:

- A Hercília era Lobo quando solteira, não era? – pergunta uma amiga para a outra.
- Era sim.

Kiko vira assustadíssimo para mim e pergunta:

- Mamãe, quem era lobo?

Diante da gargalhada geral, ele, aflitíssimo, segura meu rosto com as duas mãos e insiste, quase chorando:

- Mamãe... QUAL QUE ERA LOBO?

(Mattoso, 2003, p. 85)

O jogo da imaginação pode servir também para a criança liquidar seus conflitos, para compensar uma necessidade não satisfeita, em que também há a inversão de papéis, de modo que “projeta preocupações da criança nas coisas e encarna-as, assim, na realidade exterior” (Piaget, 1999, p. 74).

Piaget (1999, p. 74) descreve que há um certo parentesco entre o *egocentrismo verbal* e o *jogo simbólico*. Pode-se dizer que tanto a *linguagem egocêntrica* como o *jogo simbólico* “exteriorizam sob a forma de conversa com o grupo social, real ou fictício, aquilo que nos limitamos a contar para nós mesmos”.

Para Piaget (1999), a criança fala sem ter a preocupação e nem mesmo a percepção lógica do que está falando e, quanto maior os desafios encontrados durante o proceder de uma brincadeira, maior será a intensidade de palavras na sua comunicação.

<sup>5</sup>Expressão usada por Piaget (1999) em seu livro “A linguagem e o pensamento da criança – Jogo Simbólico”.

Em ambos os casos, há uma diferença na estrutura das suas funções tanto na *fala egocêntrica* quanto no *jogo simbólico*. No entanto, o egocentrismo faz com que o sujeito não se diferencie de maneira consistente do mundo exterior, mas usa deste para projetar sua subjetividade, seu inconsciente.

### 1.1.7 Em busca da fala social

Para Piaget (1999, p. 81), vencer o egocentrismo representa para a criança uma busca em descentralizar-se, ou seja, em compreender que existe uma dissociação entre o sujeito e o objeto, “em tomar consciência do que é subjetivo nele, em situar-se entre o conjunto de perspectivas possíveis, e por aí estabelecer entre as coisas, pessoas e seu próprio eu, um sistema de relações recíprocas e comuns”.

Apesar de ser uma fase natural no desenvolvimento infantil, Piaget (2009) considera que o egocentrismo se torna um grande desafio a ser superado e muitos não obtêm êxito nesta conquista.

Caminhar em busca da supressão do egocentrismo para vivenciar a *linguagem socializada* torna-se o eixo marcante do processo de desenvolvimento linguístico, momento em que a criança é capaz de dialogar com um interlocutor e trocar pensamentos, argumentar, questionar, se impor, pedir explicações, recomendar, criticar, perguntar e responder.

Segundo Piaget (2009), é neste momento que a criança consegue se fazer ouvir, impor argumentos ao seu interlocutor, agir e interagir por meio da linguagem verbal. Quando isso acontece, a criança consegue compreender e articular-se no ponto de vista do outro, dando início, assim, ao diálogo, propriamente dito.

Para Piaget (1999), a linguagem parte do individual, ou seja, da incapacidade de socializar-se, de interagir-se com o outro através da linguagem, para interação, para o social, ou melhor, para o diálogo e experiências com outros sujeitos, com o mundo externo e consigo mesma. Com isso, reafirma que “o instrumento essencial da adaptação social é a linguagem, que não é inventada pela criança, mas lhe é transmitida em formas já prontas” (Piaget, 1999, p. 53).

### 1.1.8 A epistemologia genética e a educação

No início do século XX, dentre os progressos da Psicologia e de sua solidificação como disciplina científica, está sua aproximação com a Educação, com a instauração da psicologia educacional. E, como tal, pode ser compreendida a partir de três núcleos: as teorias sobre a aprendizagem, psicologia infantil e a aplicação de testes de medida das diferenças individuais.

Em meados do século XX ocorre na Educação um interesse pela teoria genética de Piaget, que se torna uma das teorias psicológicas de maior impacto na instituição educacional nas últimas décadas.

Piaget não era um educador e nem escreveu obras pedagógicas, mas sua obra oferece um suporte teórico do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, favorecendo à formulação de uma proposta pedagógica. E a Pedagogia passa a se referir e a apropriar-se, de forma progressiva, à “teoria do conhecimento” de Piaget.

Coll (1992) escreve que assumir a teoria genética, enquanto base para o estabelecimento dos objetivos educacionais, pode trazer algumas implicações em relação às questões teórico-metodológicas, por exemplo, relativizar a importância dos conteúdos, que passam a ter interesse em função de sua contribuição para o desenvolvimento, ou mesmo a ênfase do ensino a ser colocada nas competências intelectuais. Assim, a memorização e a aceitação de normas e valores são vistas como algo que desfavorece o desenvolvimento.

Segundo Coll (1992), aplicar a teoria genética na Educação requer um grau elevado de especialização e de prudência. A teoria piagetina contribui para que a Educação reveja sua postura em relação à avaliação escolar, entretanto, deve-se, por exemplo, cuidar para não utilizar as provas operatórias para fins avaliativos diagnósticos, pois estas exigem certo domínio tanto teórico quanto metodológico em sua aplicação.

Tal contribuição será possível se os educadores tiverem um conhecimento mais aprofundado a respeito da teoria, saber como ocorre o conhecimento, como ocorre os processos cognitivos pode auxiliar na análise dos conteúdos escolares para determinar sua complexidade estrutural e as competências operatórias para sua assimilação.

A ideia básica do construtivismo é que o ato do conhecimento consiste em uma apropriação progressiva do objeto pelo sujeito e esse caráter construtivo se refere tanto ao sujeito que conhece quanto ao objeto conhecido, e ambos aparecem como o resultado de um processo em permanente construção. Assim, a aprendizagem escolar não deve ser entendida como um processo de recepção passiva de conhecimento, mas como um processo dinâmico de elaboração. Na teoria genética, a concepção é de que a criança constrói seu próprio conhecimento através da ação.

Conhecer como ocorre o processo de desenvolvimento intelectual e compreender como a criança aprende tornam-se subsídios teóricos que contribuem para que o professor trace um caminho, ou seja, construa uma proposta pedagógica mais eficaz, favorecendo o desenvolvimento intelectual de seus alunos, mas deve-se ter a clareza de que isso não resolve todo o problema do ensino.

## 1.2 O desenvolvimento da linguagem, segundo Vigotski

*Não, não te recomendo a leitura de Joaquim Manuel de Macedo ou de José de Alencar.*

*Que ideia foi essa do teu professor?*

*Para que havias tu de os ler, se tua avozinha já os leu?*

*E todas as lágrimas que ela chorou, quando era moça como tu,  
pelos amores de Ceci e da Moreninha, ficaram fazendo parte do teu ser, para sempre.*

*Como vês, minha filha, a hereditariedade nos poupa muito trabalho.*

*Mario Quintana (2006, p. 70)*

Ao trazermos, para este estudo, as concepções de desenvolvimento e aprendizagem numa abordagem histórico-cultural é possível compreender que a palavra hereditariedade, usada

por Quintana (2006), ultrapassa, no texto, sua dimensão genética ou biológica. A utilização do vocábulo parece apontar outro aspecto: a contribuição de outras pessoas na constituição de um conhecimento cultural e as relações que, com ele, se estabelecem; uma inter-relação que nos poupa muito trabalho, por favorecer a apropriação de um determinado conhecimento, por contribuir na formação da “consciência” que, no caso, refere-se à literatura.

Embora o homem tenha características marcadas por uma determinação biológica, o conhecimento não é inato, mas adquirido pelos sujeitos, por isso o desenvolvimento se procede numa (con)vivência no meio social e cultural, no qual estamos inseridos. Tal conhecimento nos constitui enquanto pessoas, fazendo parte do nosso ser.

Nessa direção, com o propósito de compreender como o homem desenvolve suas funções psicológicas superiores, num método de entrelaçamento dos processos naturais (funções elementares) com os processos culturais, este tópico descreverá as principais concepções de desenvolvimento e aprendizagem segundo a abordagem histórico-cultural, iniciando com uma breve apresentação da biografia de Vygotsky. Depois traremos uma exposição das principais características da Psicologia histórico-cultural, do plano psicogenético do desenvolvimento, a concepção de mediação a partir dos instrumentos e signos e o desenvolvimento do pensamento de linguagem para discorrer sobre a abordagem da Psicologia histórico-cultural em relação ao processo educativo.

### 1.2.1 Conhecendo um pouco de Lev Semionovitch Vigotski<sup>6</sup>

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, na Bielo-Rússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Filho de família culta, foi criado em ambiente intelectual, contribuindo na formação de sua genialidade. Passou a adolescência na cidade de Gomel e mostrou-se interessado por Literatura, poesia e Filosofia. Estudou francês, hebraico, latim e grego. Recebeu educação em casa até os 15 anos, quando ingressou no curso secundário.

Formou-se em Direito e Filosofia na Universidade de Moscou, em 1917, mas cursou, ainda, Psicologia, Literatura e História na Universidade Popular de Shanyavsky. De 1917 a 1924, em plena Revolução Russa, retorna a Gomel, onde leciona Literatura e História da Arte, e funda um laboratório de Psicologia.

Em 1924, após apresentar-se no II Congresso Panrusso de Psiconeurologia, em Leningrado, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, quando conhece e começa a trabalhar com Aleksandr Luria e Aleksei Leontiev.

Em Moscou, com Luria e Leontiev, Vigotski integra-se ao grupo de psicólogos chamado de “Troika” e torna-se líder, reconhecido pelo grupo. Dedicou-se ao estudo crítico da história e da situação da Psicologia na Rússia e em todo o mundo, com o propósito de criar outro modo de estudar os processos psicológicos superiores.

---

<sup>6</sup>As informações sobre a biografia de Vigotski foram baseadas nos estudos de Rego (1995), de Oliveira (1993) e Prestes (2020).

Embora estando gravemente doente, entre 1925 e 1934 inicia um período intenso de produção, conferências e pesquisas. Uma década marcada por estudos que “concentram-se em demonstrar a origem social e a estrutura mediadora dos processos psicológicos superiores” (Vygotsky, 1998, p. 36).

Nos anos que antecederam sua morte, além de lecionar, Vigotski também escreve e publica sobre os problemas relacionados à Educação, utilizando-se do termo “pedologia” (traduzido por Psicologia Educacional).

A abordagem teórica sobre as funções psicológicas superiores desenvolvida por Vigotski não só exerceu grande influência, na época, em sua sociedade, como posteriormente em todo o mundo e, atualmente, suas ideias são criteriosamente estudadas, aprofundadas e tomadas como referência por estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas.

### 1.2.2 Principais abordagens da psicologia histórico-cultural

Apesar de desenvolver uma abordagem teórica que se aproxima dos princípios teóricos interacionistas, por considerar que o homem não é, apenas, um produto do ambiente, mas um agente ativo no processo de criação e construção deste meio, a teoria de Vigotski distingue-se por acreditar que as origens, das formas superiores de comportamento consciente, estão fundadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior.

O homem nasce com uma determinação filogênica que, em contato com a “cultura”, constrói suas funções psicológicas superiores. A teoria histórico-cultural busca esclarecer os meios pelos quais os processos naturais ou funções elementares se misturam, mesclam-se aos processos culturais, para produzir as funções psicológicas superiores e como isso se desenvolve.

Segundo essa perspectiva teórica, é a cultura que cria as condições necessárias para que tais processos se desenvolvam. O sujeito estabelece suas formas de ação e sua consciência (cognição) nas relações sociais. São as condições do ambiente que oferecem as possibilidades de desenvolvimento das funções superiores.

Quando se fala em cultura traz-se, conseqüentemente, o problema da história, porque a cultura não é estática; ela se altera, modifica-se em diferentes tempos e lugares. Se o homem se constitui na cultura e se a cultura sofre alterações, logo, as formas de condições do homem também mudam; ela não é única e se modifica no decorrer do tempo. Portanto, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações entre o indivíduo e o mundo exterior, que se desenvolvem em um processo histórico e social.

Vigotski considera que as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos do organismo humano, de uma atividade cerebral. O cérebro possui a função de um sistema aberto e de plasticidade. O homem é um ser, entre os animais, que tem a maior capacidade de adaptação: sua estrutura cerebral o torna flexível a adaptações às constantes mudanças. Caracteriza-se por possuir um menor número de repertório pré-determinado e por ser o que depende mais da cultura para se desenvolver.

Para Vigotski, todo o processo do desenvolvimento tem sua origem no social, na sua relação com o outro. A estrutura humana complexa se resulta de um processo de desenvolvimento que tem suas raízes na junção entre história individual e história social.

Quando pensamos no homem em relação aos outros animais inferiores, podemos destacar a atividade associada ao trabalho e a linguagem como grandes determinantes da consciência humana, bem como o uso e preparação de instrumentos e signos, a ação antecipatória – aspectos que aprofundaremos em seguida.

### 1.2.3 Plano genético do desenvolvimento

Vigotski considera que o desenvolvimento se procede em quatro planos que ocorrem simultaneamente:

- a) **Filogênese:** diz respeito ao aspecto que caracteriza e diferencia o ser humano de outros animais, refere-se às capacidades determinantes do homem dentro da espécie animal. Há atividades, ações e circunstâncias que somos capazes de realizar, outras não. O homem é fruto de uma espécie, de um sistema cerebral único, com capacidades e limitações específicas. Por exemplo, uma primeira característica é a plasticidade do cérebro, flexível a adaptações de acordo com as mudanças do meio, algo que é determinado pela espécie.
- b) **Ontogênese:** está relacionado ao desenvolvimento do ser dentro de uma dada espécie, refere-se ao processo de desenvolvimento do indivíduo como ser humano: ser membro de uma determinada espécie é passar por um percurso (da infância, adolescência, juventude, à fase adulta até a velhice). Uma carga genética que depende de uma carga biológica nasce com uma filogênese, mas passa por etapas que marcam sua individualidade, por exemplo, as etapas de desenvolvimento apresentadas por Piaget (2009), sensório motora, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal.
- c) **Sociogênese:** a história cultural à qual o sujeito está relacionado. A cultura aparece como um alargamento da espécie humana, onde a passagem do indivíduo por fases em seu desenvolvimento é compreendida de diferentes formas, de acordo com a cultura dentro de uma determinada época. As formas de compreensão dos processos de desenvolvimento variam de acordo com a cultura e o tempo. No desenvolvimento do homem, o papel da cultura é determinante e refere-se àquilo que é compartilhado pela cultura, a língua, os costumes etc.
- d) **Microgênese:** refere-se ao desenvolvimento de uma forma mais direcionada, é a porta aberta dentro da teoria para o não determinismo. As histórias não são iguais; mesmo diante de circunstâncias parecidas, caracterizam-se pela singularidade. Apesar de os homens viverem dentro de uma sociedade e de uma dada cultura, ocorrem restrições a grupos ou pessoas que constituem uma história de vida diferente dos demais, conservando certa individualidade.

### 1.2.4 Internalização, instrumento e signo

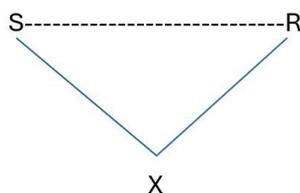
A relação do homem com o mundo não se procede de forma direta, ela é sempre mediada por instrumentos e por sistemas simbólicos desenvolvidos culturalmente; o homem cria formas de ação que o difere dos outros animais.

Os estudos de Vigotski (1998, 2003, 2009a) atribuem à atividade simbólica uma função organizadora específica que envolve o processo de utilização de instrumento e produz novas formas de comportamento.

Os signos são construídos culturalmente e o principal local em que isso ocorre é na língua ou na linguagem. A linguagem é um termo mais abrangente para denominar várias formas de comunicação.

A criança, antes de dominar seu comportamento, suas ações e a precisão dos movimentos, age em busca de um controle do ambiente com o auxílio da linguagem. Isso além de produzir uma nova relação com o ambiente, organiza o próprio comportamento da criança. Assim, “a criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma específica humana do uso de instrumento” (Vygotsky, 1998, p. 33).

Para Vigotski (1998), as operações com signos não se procedem numa relação direta entre estímulo e resposta S – R; ela requer um elo intermediário, um estímulo de segunda ordem (signo), que se adiciona no interior da operação:



Dessa forma, a ideia de intermediação constitui que a relação do homem com o mundo não ocorre de forma direta, mas mediada com o uso de instrumentos, que se referem a uma mediação concreta de objetos na realização de determinadas atividades, e de símbolos/signos que são formas de mediação abstratas, simbólicas. O signo representa uma ideia de natureza simbólica, que não age diretamente sobre as coisas.

Na medida em que este estímulo auxiliar adquire a função específica de ação reversa, confere à operação psicológica formas, qualitativamente, novas e superiores, possibilitando ao indivíduo, com a ajuda de estímulos externos, controlar seu próprio comportamento. A utilização de signos conduz os indivíduos a uma estrutura específica de comportamento, que se diferencia do desenvolvimento biológico, criando formas de processos psicológicos com base na cultura (Vygotsky, 1998).

Percebendo que o signo exerce uma função preponderante no desenvolvimento psicológico, Vigotski parte em busca da compreensão do papel comportamental do signo. Utilizando de estudos empíricos, ele procura entender como os signos e os instrumentos estão ligados, ainda que separados no desenvolvimento cultural da criança.

Para Vigotski, a distinção entre signo e instrumento está nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é agir como um condutor da influência do sujeito sobre o objeto da atividade, sob uma orientação externa ao sujeito e deve provocar alterações nos objetos. O signo não causa modificações no objeto, mas constitui em um meio da atividade interna a ser orientada pelo próprio indivíduo.

Vigotski denomina de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Cita, como exemplo, o gesto de apontar; quando a criança tenta pegar um objeto que se encontra fora do seu alcance, estica o braço em direção ao objeto e a mão, sem atingi-lo. A mãe vê o gesto da criança, pega o objeto e o entrega. Mais tarde, depois de realizar essa ação muitas vezes, a criança atribui a esse gesto o significado de pegar.

A internalização é um processo que consiste numa série de transformações. Inicialmente uma operação representa uma atividade externa, é paulatinamente reconstruída pelo indivíduo e começa a ocorrer internamente. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.

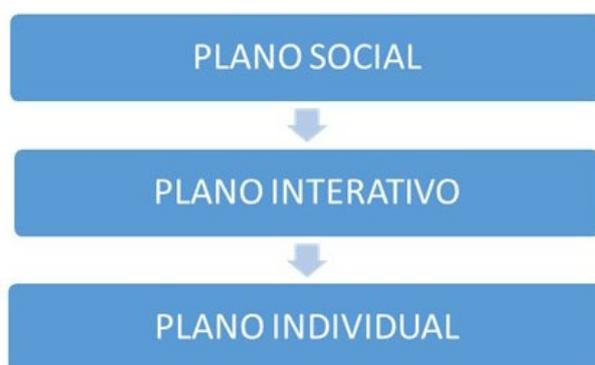
A sociogênese pode ser evidenciada através da identificação dos mecanismos pelos quais o plano intersubjetivo permite constituir o plano intrassubjetivo. O que se vive na relação interpessoal passa para a relação intrapessoal.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, uma no nível social e, logo depois, no nível individual. Primeiro a função ocorre entre pessoas, no nível interpsicológico para, depois, ocorrer no interior da criança, no nível intrapsicológico.

Essa transformação, de um processo interpessoal para um processo intrapessoal, é o resultado de uma longa série de eventos que ocorrem no decorrer do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, Vigotski compreende que o desenvolvimento não ocorre em círculo, mas em espiral; passa sempre por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior.

O desenvolvimento ocorre do plano social para o plano individual:



No início, as respostas do indivíduo são naturais, funções elementares que, em decorrência à mediação de um adulto ou de crianças maiores, há processos intersíquicos partilhados com o outro, no plano interativo, até alcançar os processos intrapsíquicos, que ocorrem no plano individual.

As funções psicológicas que emergem e se consolidam no plano interativo (intersujeito) tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para construir o funcionamento interno

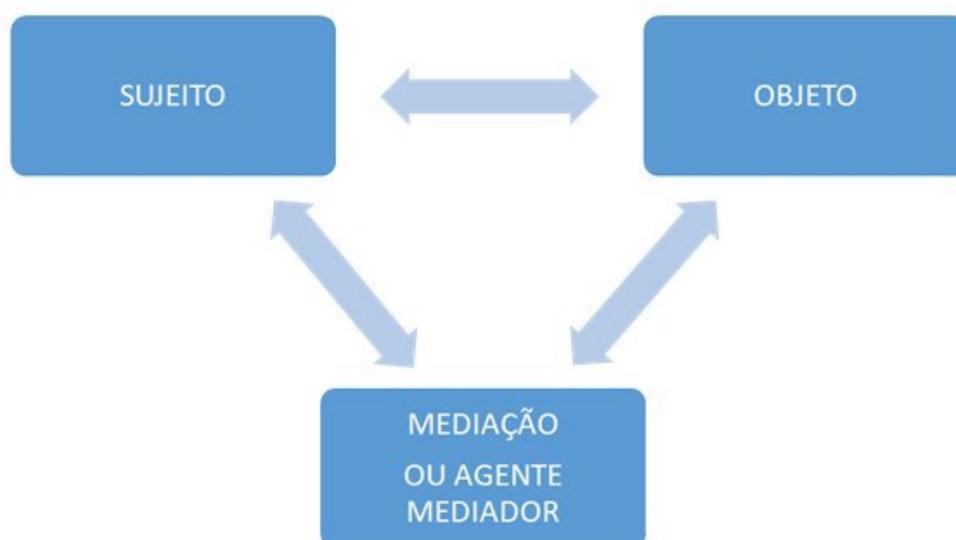
(intrassujeito). A internalização não se caracteriza como um processo mecânico, mas um processo dinâmico, ativo, no qual o indivíduo deixa suas marcas de relação e interação com o objeto.

A relação com o objeto pode, ainda, ser mediada por uma experiência anterior. As experiências sensíveis com o meio social permitem um conhecimento pelos sentidos (ouço, vejo, sinto, toco), são experiências que possibilitam uma representação mental do mundo, dos objetos, das pessoas e das circunstâncias que decorrem das relações sociais.

Para Vigotski há um aspecto essencial na percepção humana que se refere à percepção dos objetos reais. O autor compreende que o mundo não é visto apenas em cor e forma, mas também como um mundo de sentido e significado. Quando se olha para o relógio não se observa, apenas, suas características físicas (objeto redondo com ponteiros), mas sua representação social, os usos que se fazem a partir dele.

O uso de meios artificiais altera todas as operações psicológicas da mesma forma que o uso de instrumentos amplia de maneira ilimitada a gama de atividades no plano interior, na qual as novas funções psicológicas podem atuar. Assim, pode-se usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior em relação à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (Vygotsky, 1998).

No desenvolvimento há funções consolidadas autônomas e funções emergentes. As funções autônomas podem ser entendidas como o saber sedimentado em relação a determinado objeto do conhecimento, ou seja, na medida em que o indivíduo entra em contato com o objeto, ele vai aprendendo a ser autônomo, a ser independente na operação que realiza com o próprio objeto, sendo capaz de realizar uma atividade por si mesmo. As funções emergentes são funções que, ainda, o indivíduo não é capaz de realizar sozinho; está em processo de se tornar autônomo, como no esquema:



Na abordagem histórico-cultural o sujeito não é moldado pelo meio da mesma forma que a gênese do conhecimento. O sujeito não é visto nem como um ser ativo ou passivo, mas como um ser interativo. O conhecimento é construído na interação sujeito-objeto, sendo tal ação socialmente mediada.

### 1.2.5 Pensamento e linguagem

Vale salientar alguns pontos na concepção de Vigotski: a linguagem surge da necessidade de comunicação com o outro, como forma de interação social. Dessa maneira, a fala mais primitiva da criança já é uma forma de socialização, compreendendo toda a sua manifestação com sons, gestos, balbucios, choro e outros.

O uso dos signos é uma produção histórica do desenvolvimento da atividade mental que, quando internalizado, provoca mudanças no comportamento do homem. Para Vigotski (2009a, p. 29), à medida em que se torna mais experiente, a criança adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende e “esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares ao mesmo tempo em que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro”.

Todas as experiências vivenciadas pela criança no seu desenvolvimento, sejam elas positivas ou negativas, serão retidas no seu inconsciente, agregando-lhe modelos que auxiliarão na construção da sua linguagem e que serão utilizadas por ela sempre que for necessário.

Estou arrumando sua mochila para ir à escola (ele tem dois anos e oito meses), e digo:

- Me deixa ver se o leite do bezerro está aqui...
- Por que eu sou um bezerro, mãe?
- Porque você bebe muito leite.
- E quem é a mãe do bezerro, mãe?
- É a vaca, por quê?
- Então, se eu sou um bezerro, você é uma vaca, né, mãe!!!!

(Diário de uma mãe)

Vigotski (2009a), ao concluir que a fala e o pensamento têm raízes diferentes no desenvolvimento humano, descreveu este processo como um seguimento de linhas paralelas. Diante disso, verifica que este fenômeno não está presente nos antropoides superiores e conduziu seus estudos ao comportamento de crianças pequenas que apresentam uma fase *pré-linguística*, no que diz respeito ao uso do pensamento, e uma fase *pré-intelectual*, quanto ao uso da fala.

A criança, até os dois anos de idade, aproximadamente, apresenta uma fase em que sua ação é direcionada pela linguagem e, ao fazer o uso da fala, está automaticamente processando seu pensamento.

O pensamento e a linguagem são considerados processos distintos, por Vigotski (2009a), porém interdependentes desde o início da vida. Isto porque em um determinado momento estes dois processos se encontram e provocam mudanças no desenvolvimento da criança. Para o autor, “a relação entre a fala e a ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças” (Vygotsky, 2009a, p. 37).

Antes mesmo de se beneficiar da fala, a criança utiliza a *inteligência prática*, interpretada por Vigotski (1999) como a capacidade de agir no meio que o circunda e de resolver problemas práticos. Neste estágio, a linguagem e o pensamento seguem linhas de desenvolvimento diferentes e é a partir da frequência do contato social e dos estímulos que a criança percebe que será capaz de utilizar a linguagem na forma de comunicação e como forma de articulação do pensamento, diluindo pensamento e linguagem em ações interdependentes, transformando-os em *fala intelectual* e em *pensamento verbal*.

A forma como a fala é utilizada na interação social com adultos e crianças mais velhas desempenha um papel importante na organização no pensamento. A criança começa a perceber o mundo não somente com os olhos e com o tato, mas por meio da fala, e com isso obtém um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Por isso, Vigotski (1999) considera que a fala torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

### 1.2.6 A linguagem egocêntrica

Vigotski (1998) parte dos estudos da concepção de Piaget em relação ao desenvolvimento da linguagem da criança e utiliza a mesma denominação de *fala egocêntrica* utilizada pelo autor, entretanto com um enfoque bem distinto daquele percebido por Piaget, caracterizando este estágio em *linguagem intelectual*.

Para Vigotski (1998, p. 20), a *fala egocêntrica* não permanece por muito tempo como uma simples reprodução oral das ações a serem realizadas no acompanhamento da atividade da criança. Isso porque, além “de ser um meio de expressão e de libertação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento – no sentido próprio do termo – a busca e o planejamento da solução do problema”.

De acordo com Vigotski (1998), quanto mais a criança fala ao agir, mais perto de solucionar um problema ela estará. A *fala egocêntrica* é considerada pelo autor como um caminho de articulação da linguagem, percorrido por ela, para se chegar à fala interior.

O processo de interiorização progressiva das orientações advindas do meio social é um processo ativo no qual a criança apropria-se das ações e das relações sociais de uma forma particular. Ao interiorizar instruções, a criança modifica suas funções psicológicas, tais como percepção, atenção, memória e capacidade para solucionar problemas (Vygotsky, 1998, p. 75).

Há uma relação intrínseca entre a fala e a ação como processo dinâmico no desenvolvimento da criança. Vigotski (1998; 2003) considera que pelo fato de a criança falar enquanto age, a linguagem torna-se um modo de organização e orientação da sua própria ação, visto que para ela é quase impossível executar uma atividade sem conduzi-la pela oralização.

A partir de um experimento de pegar um doce num armário fora do alcance realizado com criança, pode-se observar que:

[...] à medida que a criança se envolvia cada vez mais na tentativa de obter o doce, a fala egocêntrica começava a manifestar-se como parte de seu

esforço ativo. Inicialmente, a verbalização consistia na descrição e análise da situação adquirindo aos poucos o caráter de planejamento expressando possíveis caminhos para solução de problemas. Finalmente ela passava a ser incluída como parte da própria solução (Vygotsky, 1998, p. 34).

### 1.2.7 O jogo simbólico

Na infância a criança se mostra envolvida e atrelada pela intensidade do ato de brincar. Para Vigotski (1998), esta ação é considerada um modo determinante do seu desenvolvimento. O brinquedo ou o ato de brincar se torna o impulso para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Na brincadeira a criança encontra um meio importantíssimo que possibilita a exploração de seu mundo e do mundo adulto que a cerca. Brincando ela é capaz de ensaiar a vida adulta utilizando-se do “faz-de-conta”, isto porque é no brinquedo que:

[...] a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento, com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias para sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos (Vygotsky, 1999, p. 137).

Quando a criança faz o uso da função simbólica, a linguagem se torna intelectual. Durante o ato de brincar por meio da representação de papéis, a criança assume funções do mundo adulto e articula a linguagem utilizada por esta nova função, garantindo a comunicação e a generalização.

A criança, na primeira infância, é movida pela necessidade de satisfazer de forma imediata desejos e impulsos. Vigotski destaca que na brincadeira, com situações imaginárias, ocorre o amadurecimento das necessidades que não são possíveis de serem realizadas na vida real. Por isso, o autor ressalta que a brincadeira possui dois aspectos primordiais: “o desenvolvimento intelectual (do ponto de vista do amadurecimento de funções psíquicas) e o desenvolvimento da esfera afetiva” (Prestes, 2020, p.177).

A fala coloca a criança diante de um saber cultural, em que ocorre o desenvolvimento cultural da criança, o que representa uma forma específica de desenvolvimento, por isso “o processo de enraizamento da criança na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica, e por outro lado, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de hábitos externos conhecidos” (Prestes, 2020, p. 15).

Trata-se, então, não de meras repetições de gestos e falas, mas de um desenvolvimento *histórico-cultural*, tendo assim a família e a escola como lugar privilegiado para este contato social, em que ocorrem situações que lhe oportunizarão a experiência vivenciada na brincadeira.



**Imagem 2** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.  
 Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Vigotski (1998; 2003) considera os estímulos auxiliares como altamente diversificados: eles incluem os instrumentos da cultura na qual a criança nasce, ou seja, a linguagem das pessoas que se relacionam com ela e os instrumentos produzidos pela própria criança, incluindo o uso do próprio corpo. Um dos exemplos mais evidentes desse tipo de uso de instrumentos pode ser visto na atividade de brinquedo de crianças pobres que não têm acesso a brinquedos pré-fabricados, mas conseguem brincar de “casinha”, “carrinho” e “trenzinho”, por exemplo.

A habilidade de Vigotski (1998; 2003) como observador foi amplificada pelo seu conhecimento do materialismo dialético, pela sua concepção do organismo com alto grau de plasticidade e pela sua visão do meio ambiente como contextos culturais e históricos em transformação, dentro do qual as crianças nascem, eventualmente participando da sua transformação.

Vigotski (1998; 2003) argumenta que ao longo do desenvolvimento surgem sistemas psicológicos que unem funções separadas em novas combinações e complexos, a que denominou de funções psicológicas superiores.

Luria (1979) defende que os componentes e as relações das quais essas funções unitárias fazem parte são formados durante o desenvolvimento de cada indivíduo e dependem das experiências sociais da criança. Tais Funções psicológicas superiores não se encontram sobrepostas, como se fosse um andar superior, que fica alocado sobre os processos elementares, mas antes representam novos sistemas psicológicos, que aparecem em espiral. Esses sistemas são plásticos e adaptativos em relação às tarefas que a criança enfrenta e em relação ao seu estágio de desenvolvimento. No processo de desenvolvimento da criança, a formação de novos sistemas funcionais de aprendizado inclui um processo semelhante ao da nutrição no crescimento do corpo, onde, em determinados momentos, certos nutrientes são digeridos e assimilados enquanto outros são rejeitados.

Para Vigotski (1998; 2003), um sistema funcional de aprendizado de uma criança pode não ser idêntico ao de outra. Embora possa haver semelhanças em certos estágios do desenvolvimento, ele discorda de Piaget, que descreve estágios universais idênticos para todas as crianças, como uma função da idade.

De acordo com o autor, a criança consegue internalizar os meios de adaptação sociais disponíveis a partir da sociedade, em geral através de signos. Para Vigotski (1999), um dos aspectos

essenciais do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança no controle e direção do próprio comportamento, habilidade tornada possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas, e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo.

Vigotski (1998) apresenta uma argumentação elaborada, demonstrando que a linguagem e o próprio meio, através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorrem, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. O autor compreende a relação entre o sujeito e a sociedade como um processo dialético que, tal como um rio e seus afluentes, combina e separa os diferentes elementos da vida humana.



**Imagem 3** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.

Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Através da fala a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente. Ela se prepara para a atividade futura; planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros. A fala também é um exemplo excelente do uso de signos, já que, uma vez internalizada, torna-se parte profunda e constante dos processos psicológicos superiores; a fala atua na organização, unificação e integração de aspectos variados do comportamento da criança, tais como: percepção, memória e solução de problemas.

Maria Antônia precisava cortar a unha da Júlia, que se recusava terminantemente a colaborar. Enquanto cortava a unha do Gabriel (de quatro anos), ela disse:

– Gabriel, fala pra Júlia que se ela não cortar a unha, vai dar bichinho...

E ele, sem um pingão de dúvida, acrescentou triunfante:

– É aquele bicho que dá na barriga dos homens: espermatojorge!

(Mattoso, 2003, p. 71)

O uso de instrumentos e de signos compartilha algumas propriedades importantes. A distinção entre signos e instrumentos é um bom exemplo da capacidade analítica de Vigotski (1998), ao estabelecer relações entre aspectos similares e distintos da experiência humana. Alguns outros exemplos são o pensamento e a linguagem, a memória imediata e a memória mediada e, numa escala maior, o biológico e o cultural, o individual e o social.

### 1.2.8 Desenvolvimento e aprendizagem<sup>7</sup>

Ao escrever sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (1998) agrupa em três categorias os principais estudos que trabalham essa temática: o primeiro se baseia na concepção de que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos e independentes. Como principal representante está Piaget, que traz a aprendizagem como um processo paralelo ao desenvolvimento da criança.

O segundo defende que uma sobreposição dos dois processos, aprendizagem e desenvolvimento, onde cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento; um está para o outro de maneira equivalente.

O terceiro procura conciliar as duas concepções, apresentada por Kurt Koffka (psicólogo da Gestalt), que considera que há uma interdependência entre o desenvolvimento e a aprendizagem, mas atribui um papel maior à aprendizagem em relação ao desenvolvimento.

Dado o estudo das três concepções teóricas, Vigotski (1998) elabora uma nova abordagem a respeito do desenvolvimento e aprendizagem. Toma como ponto de partida que a aprendizagem da criança se inicia muito antes da aprendizagem escolar, que toda aprendizagem possui uma pré-história. Esse processo de aprendizagem que se produz, anteriormente, é diferente das noções que se adquire na aprendizagem escolar.

A imitação é um exemplo de uma aprendizagem pré-escolar. A imitação não é entendida, por Vigotski (1998), como uma mera repetição ou um processo mecânico, mas como uma reelaboração interna daquilo que se realiza externamente. Para o autor, trata-se de um dos principais processos em que a criança internaliza suas vivências, experiências, percepções e observações do mundo real, que a possibilita entrar em contato com diferentes modelos culturais.

Vigotski (1998) considera que há uma relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Assim, determina a existência de dois níveis de desenvolvimento de uma criança: o primeiro denomina de nível do desenvolvimento real ou efetivo, entendendo que se trata dos conhecimentos já acumulados, já realizados e dominados pela criança; refere-se àquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma. E há o nível de desenvolvimento potencial, que se refere àquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, mas com o auxílio de um adulto.

Entre o nível efetivo de desenvolvimento e o nível potencial encontra-se um espaço em que se transita, antes de se possuir o domínio total sobre dado objeto do conhecimento. Esse espaço é chamado de zona de desenvolvimento proximal ou como recentemente vem sempre substituída por *zona de desenvolvimento iminente*<sup>8</sup>.

<sup>7</sup>Os estudos de Zoia Prestes (2020) explicam as inconsistências da tradução da obra de Vigotski no Brasil, atribuindo ao termo russo *obuchenie* o significado de “aprendizagem”. Entretanto essa tradução daria outra compreensão para as discussões e conceitos que Vigotski apresenta em sua obra. Prestes (2020) esclarece que a tradução adequada é “instrução”, uma vez que quando o autor traz as discussões sobre pedagogia, estas remetem à instrução e educação. Tal alteração mudaria todo o contexto de interpretação da obra de Vigotski, entretanto mantivemos nesse estudo as bases teóricas a partir do texto que se encontra nas obras estudadas.

<sup>8</sup>Zoia Prestes (2020) aborda que outra expressão *zona blijaichego razvitia*, foi traduzida de forma equivocada, como zona de desenvolvimento proximal. A expressão mais adequada seria *zona de desenvolvimento iminente*, “pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos da vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (Prestes, 2020, p. 205).

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, entre aquilo que se realiza com independência, e o nível de desenvolvimento potencial, entre aquilo que se realiza sob uma orientação.

Quando se apresenta algo novo para a criança, abre-se uma *zona de desenvolvimento iminente*. Ao que se teve contato, abre-se uma função emergente e, à medida em que vai se internalizando seu conhecimento a respeito do que lhe foi apresentado, ela vai se tornando autônoma em relação àquele objeto do conhecimento.

A zona de desenvolvimento iminente relaciona-se às funções emergentes, é a diferença entre o que o sujeito já sabe (autonomia) e o que se pode fazer, conhecer, aprender com o auxílio do outro.

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo vai adquirindo autonomia sobre o objeto de conhecimento. A experiência de aprendizagem entre sujeitos gera a consolidação e a automatização de formas de ação, abrindo outras *zonas de desenvolvimento iminente*.

Dessa forma, o plano intersubjetivo está na gênese da atividade individual e participa da constituição das formas de ação autônoma e de autorregulação. Sem aprendizagem não há desenvolvimento.

Um aspecto importante do aprendizado é o fato de ele possibilitar a criação de zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado impulsiona vários processos internos de desenvolvimento, que são possíveis de operar quando a criança interage com outras crianças.

Nessa perspectiva, Vigotski (1998) conclui que aprendizagem não é desenvolvimento. Para o autor, o aprendizado organizado, estruturado de forma adequada, é que resulta em desenvolvimento. Assim, a aprendizagem é um aspecto necessário para que ocorra o desenvolvimento, e os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. O desenvolvimento caminha em passo mais lento que o da aprendizagem (Vygotsky, 1998).

A aprendizagem escolar orienta e estimula os processos de desenvolvimento. A qualidade do trabalho pedagógico estará relacionada à capacidade de promover avanços no desenvolvimento do aluno. Desta forma, pode-se considerar que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1989, p. 117).

De acordo com essa abordagem, a função do professor torna-se primordial, pois atua como agente do processo de aprendizagem, não somente com a função de transmissão de conteúdos, mas de formação dos alunos, por promover os avanços no desenvolvimento individual e por criar e promover zonas de desenvolvimento iminente. O professor pode criar situações em que esta zona ocorra e atuar como mediador desse processo. Ao promover interações entre os alunos e entre o aluno e o objeto do conhecimento, ao realizar intervenções e planejar estratégias de avanço, o professor está criando situações de aprendizagem. Toda ação do professor deve sopesar que é a aprendizagem que produz o desenvolvimento.

### 1.3 O desenvolvimento do pensamento e da linguagem, segundo Wallon

*Minha mãe achava o estudo  
a coisa mais fina do mundo.*

*Não é.*

*A coisa mais fina do mundo é o sentimento.*

*Adélia Prado (1993, p. 116)*

Dentre a percepção do desenvolvimento da linguagem da criança, os sentimentos, ou melhor, a afetividade obteve um local de destaque e centralidade nos estudos de Henri Wallon (2008). O pesquisador preocupou-se em descrever os fundamentos epistemológicos do desenvolvimento infantil, demarcando um campo específico dentro da Psicologia, que nesse período firmava-se como ciência.

Diante disso, entendemos que, ao dispor diferentes sentimentos numa rede discursiva, como os sentimentos de medo, amor, irritabilidade, serenidade, frustração, alegria ou tristeza, entre outros, pode-se destacá-los em concordância com a epígrafe, ou seja, como “a coisa mais fina do mundo”, não por estar relacionada somente ao acúmulo do saber, mas às relações de afetividade, por nos colocar em relação direta com o outro, com a sua história social, política, econômica e pessoal, mas também conosco mesmos.

Para Wallon (2008), o desenvolvimento da pessoa acontece por alternâncias do predomínio do afeto e do cognitivo, o que o autor denomina de “predominância funcional”. Por isso, ele considera que a afetividade repercute diretamente do desenvolvimento, na busca por compreender a relação entre emoção e cognição, expressar uma necessidade de compreender tais processos e como estes se manifestam, de quais comportamentos se põe como fonte e quais atitudes e condutas os inspiram.

Assim, nesse tópico apresentaremos um pouco da biografia de Henri Wallon, seguindo com uma explanação do desenvolvimento infantil, de modo a trazer a abordagem da psicogênese da pessoa completa. Logo em seguida, discutiremos sobre o desenvolvimento da linguagem e a teoria da afetividade.

#### 1.3.1 Apresentando Henri Wallon

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, França, em 15 de junho de 1879. Com graduação em Medicina, Psicologia e Filosofia, contribuiu para a Psicologia elaborando uma teoria da emoção. Teve uma vida marcada por uma vasta produção intelectual e por uma participação atuante na vida social e política da época, com ações direcionadas à educação.

A experiência em atuar como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ajudando a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos, traria um diferencial para os estudos de Wallon. O fato de vivenciar a guerra impactou as ideias que ele concatenava sobre o desenvolvimento

infantil e as relações entre a emoção e a razão. Assim, ao exercer atividades da Medicina no exército francês, teve a oportunidade de cuidar de inúmeros feridos neurológicos, de maneira especial dos soldados afetados por traumas de guerra. Wallon identificou a relação que havia entre um maior número e maior intensidade dos traumas de guerra nos soldados do que em seus superiores (Silva, 2007).

A partir disso, busca compreender as relações entre cognição e emoção, procurando demonstrar a função da emoção na psicologia humana, à qual compõe-se de reações orgânicas, controladas por centros cerebrais específicos, e é caracterizada por transformações corporais visíveis. Tais transformações resultam da interação entre as funções tônica<sup>9</sup> e clônica<sup>10</sup> em que a emoção tem como finalidade mobilizar o meio social, possibilitar o nascimento da consciência e, uma vez que esta nasce, opor-se a ela. Tal princípio caracteriza a Psicologia dialética de Wallon (Silva, 2007).

O engajamento como mestre de conferências de Psicologia Infantil na Sorbonne, entre 1920 e 1937, trouxe grandes contribuições para que Wallon pudesse tecer uma psicogenética da pessoa completa.

Em 1925, criou um laboratório de Psicologia biológica da criança. Quatro anos mais tarde, tornou-se professor da Universidade Sorbonne e vice-presidente do Grupo Francês de Educação Nova – instituição que ajudou a revolucionar o sistema de ensino daquele país e da qual foi presidente de 1946 até morrer, também em Paris, em 1962. Ao publicar sua tese, em 1925, “A criança turbulenta”, inicia-se um período de grande dedicação às pesquisas e publicações, voltados para a Psicologia infantil. Ao longo de toda a vida, dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças.

### 1.3.2 O desenvolvimento infantil: psicogênese da pessoa completa

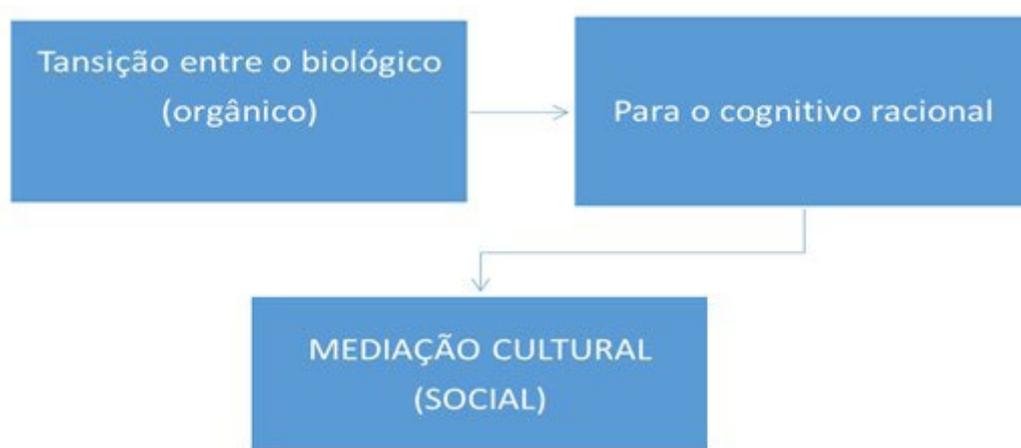
A concepção do desenvolvimento infantil parte do princípio de que somente estudos da criança contextualizada possibilitariam a percepção de que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas, onde a cada idade, ou período, estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente.

Os fatores biológicos são responsáveis por sequências fixas, mas não garantem a homogeneidade de comportamentos e ações, visto que podem ter efeitos amplamente transformados ou alterados pelas circunstâncias sociais em que a criança está inserida.

---

<sup>9</sup>Função tônica ou postural que materializa a emoção, visto que é “por meio da função postural ou tônica que ela ganha vida. A função postural é a responsável pela manutenção de um estado motor, pela garantia de uma tensão física mínima que possibilite a expressão corporal (Silva, 2007, p. 12).

<sup>10</sup>Função clônica ou cinética atua em conjunto com a função tônica e é “responsável pela efetivação e regulação dos movimentos. No início do desenvolvimento, as configurações posturais, garantidas pela dialética entre as funções tônica e cinética, passam a prenciar, pela intervenção do entorno social que dá significado a essas configurações posturais, a função simbólica ou representativa, que só ocorrerá, de fato, mais tarde (a partir de 2-3 anos até a adolescência). É o nascimento do gesto” (Silva, 2007, p. 12).



As reações biológicas vão cedendo espaço de determinações sociais, por isso “habilidades motoras como a apreensão e a marcha, a influência do meio social, tornam-se muito mais decisivas na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica” (Galvão, 2004, p. 40).

Wallon considera que é a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento as condições e os elementos necessários para a evolução cognitiva. Ainda que se tenha o desenvolvimento do sistema nervoso, as habilidades intelectuais complexas necessitam de estímulos de ordem exteriores, visto que “para que se desenvolvam, precisam interagir com o ‘alimento cultural’, isto é, linguagem e conhecimento” (Galvão, 2004, p. 41).

De acordo com Wallon, o desenvolvimento da pessoa acontece como uma construção progressiva em fases ou estágios sucessivos, em que se alteram a predominância afetiva e cognitiva. O autor descreve cinco estágios do desenvolvimento:

- 1) O estágio “impulsivo-emocional” compreende o primeiro ano de vida, momento em que a criança expressa sua afetividade através de movimentos desordenados. É um estágio predominantemente afetivo, em as emoções são o principal instrumento de interação com o meio, que orientam as reações dos bebês com as pessoas.
- 2) O estágio “sensório-motor e projetivo” abrange o período entre um e três anos, quando a criança já evoluiu a coordenação para manipular objetos. Caracteriza-se pela manipulação e exploração sensório-motora dos objetos e do mundo físico que a acompanha. Nesse período se desenvolvem atividades simbólicas e a linguagem, sendo que os pensamentos normalmente se projetam em atos motores.
- 3) O terceiro, chamado de “estágio do personalismo”, acontece entre os três aos seis anos. Nesse período tem-se o desenvolvimento da consciência de si mesmo, que se concretiza pelas interações sociais. Um momento que traz como centralidade a construção da personalidade.
- 4) O quarto denomina-se “estágio categorial”, sendo vivido entre os seis e 11 anos. Momento em que se efetivam a função simbólica e a diferenciação e personalidades, o que permite à criança condições de realizar atividades de agrupamento e classificação em vários níveis. É um período de acentuada predominância da inteligência sobre as emoções, gerando o desenvolvimento das capacidades de memória e atenção voluntárias. Essa progressão intelectual direciona o interesse da criança, possibilitando que a abstração e o raciocínio simbólico se consolidem como ferramentas cognitivas.

- 5) O quinto estágio, “puberdade e adolescência”, com início, aproximadamente aos 11 anos, caracteriza-se pelas grandes transformações físicas e psicológicas. Nesse período, rompe-se a tranquilidade afetiva das fases anteriores e o adolescente busca a autoafirmação, o autoconhecimento e a autonomia, por meio do questionamento, apoio ou reconhecimento de seus pares em oposição ao mundo adulto.

Para Wallon, os estágios acontecem em momentos de alternância no predomínio ora do afeto, das emoções, quando as ações ocorrem numa vertente de ordem subjetiva e de acúmulo de energia, ora com predomínio da razão, do intelectual, em que a ordem decorre de ações objetivas de dispêndio de energia. Tais alternâncias são denominadas por Wallon como “predominância funcional”, em que o predomínio do afeto está relacionado às etapas de elaboração do real e do conhecimento do mundo físico, e o predomínio do afeto diz respeito às relações sociais, com pares e consigo mesmo, que contribuem diretamente com a percepção e construção do eu (Silva, 2004).

### 1.3.3 O desenvolvimento da linguagem

Os estudos de Wallon sobre o psiquismo humano descrevem uma psicogênese da pessoa completa, apresentando considerações importantes para a compreensão do desenvolvimento da linguagem da criança.

De acordo com Galvão (2004), a perspectiva de análise de Wallon parte da ideia da criança como um ser contextualizado, pertencente a um meio social, a partir do qual descreve um processo dinâmico de determinações recíprocas em que a cada idade se estabelecem relações e interações diferentes entre a criança e o ambiente.

Segundo essa perspectiva, ocorrem internamente a manifestação de campos que agrupam a diversidade das funções psíquicas. Afetividade, motricidade e intelectualidade são campos funcionais que estão interligados. A atividade psicomotora está interligada a toda atividade mental, que dialeticamente se conecta à emoção, resultado de uma primeira troca expressiva da criança com o meio social e anterior à interação com o mundo objetivo.

Toda vez que a menina saía da sala, disparava numa tremenda corrida. O pai chamou a pequenina:

- Meu bem, por que é que você dispara toda vez que entra no corredor?
- Ué, COR-RE-DOR... não é pra correr?

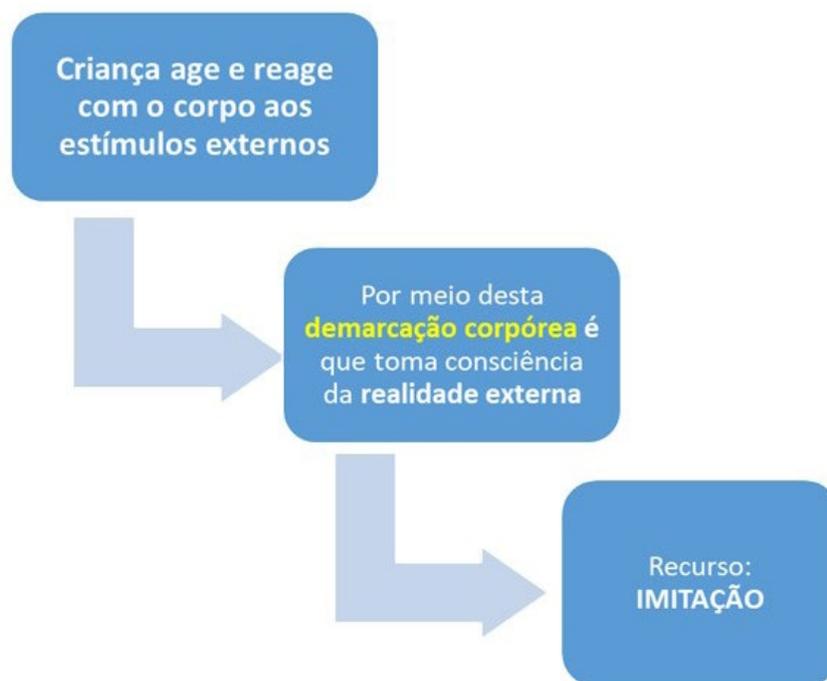
(Mattoso, 2003, p. 125)

Segundo Galvão (2004), na infância ocorre uma acentuação no papel do movimento na percepção, pois a criança age e reage com o corpo aos estímulos externos. É por meio desta demarcação corpórea que a criança vai tomando consciência da realidade externa, utilizando como recurso a imitação.

- E a gente vai pegar ele, né?, pergunta a criança.
- O lobo mau?, pergunta o adulto.
- A gente vai pegar ele!!
- Por quê?
- Por ele é mau!, responde a criança.
- E a gente?
- A gente é mau também!!

Relato a partir do vídeo disponível em rede social. Canal: “Um pouco de tudo AZ”.

Para Galvão (2004, p. 72), a criança recorre ao gesto e à ação imitativa para expressão de seu pensamento, isto porque, por vezes, “para tornar presente uma ideia, a criança precisa construir, por meio de seus gestos e posturas, um cenário corporal – o gesto precede a palavra”.



Para Galvão (2004), os progressos da atividade cognitiva para Wallon permitem que o movimento se integre à inteligência. Com isso, a criança torna-se capaz de prever e planejar suas ações, num processo de internalização do ato motor, o que dará à criança autonomia em agir sobre a realidade externa.

Segundo Soares (2006), é neste momento que Wallon considera que a linguagem apresenta papel decisivo no processo de identificação e localização dos objetos, pois instrumenta a criança a focalizar o objeto num conjunto perceptivo e a compará-lo a objetos semelhantes, ultrapassando sua impressão presente.

Desse modo, antes de expressar uma representação, a linguagem introduz outro tipo de atividade, a *projetiva*, marcada por realizações “ideomotoras”, que se referem a projeções de

imagens mentais em atos que as realizam; a representação de algo está necessariamente atrelada ao gesto que a desencadeia e a exprime concretamente e de forma sucessiva.

Wallon considera que as atividades de *ideomovimentos* antecedem a representação e a inteligência discursiva, e as condutas imitativas serão fundamentais, não devendo ser confundido com os gestos de acompanhamento e de contágio emotivo, resultantes de uma impregnação ambiental onde não há nem imagem e nem modelo. O ato imitativo, que não aparece antes de um ano e meio, pressupõe a percepção da estruturação dos elementos sensoriais e a reconstituição deste conjunto. Também há o “simulacro”, representação de um objeto na ausência deste ou de seus movimentos (jogos de ficção), que é uma fase que antecede a inteligência discursiva (Soares, 2006).

Um dia, frustrada com o fato de os castigos não surtirem efeito, sua mãe prometeu que, quando ela aprontasse de novo, seria colocada de castigo no BANHEIRO!

Qual não foi a surpresa quando, mais tarde, encontrou a menina (de seis anos) instalada no banheiro com seus vários brinquedos!

– O que você está fazendo aí? – perguntou a mãe.

– Eu já me pus de castigo! – respondeu a malandrinha.

(Mattoso, 2003, p. 60)

Wallon (2008, p. 153) procura descrever algumas diferenças entre a imitação e a representação. Para o autor, o ato de imitar reproduz fielmente um modelo, exteriorizando no tempo sua materialidade através de uma sucessão de atos, pois “a imitação é uma forma global, dinâmica, um ato em potência que não tem outra maneira de manifestar-se senão desenrolar-se no tempo”. Já a representação não se submete a um tempo pré-determinado, é autônoma e definitiva, “uma fórmula estática, bem delimitada, e que parece bastar-se mais ou menos a si mesma no momento em que é pensada”.

Embora Wallon (2008) estabeleça a distinção entre a imitação e a representação, a relação dialética entre as duas também é pontuada, em partes, aos planos diferentes sobre os quais se apoiam, o ato motor e o simbólico, respectivamente e, em partes, à sua origem e papel comuns que desenvolvem.

Wallon (2008) entende o desenvolvimento cognitivo como um processo descontínuo e eminentemente social, em que a linguagem terá um papel fundamental, o que se pode perceber certa semelhança com a abordagem de Vigotski.

A criança (de um ano e quatro meses) estava tomando banho com seus patinhos de borracha, quando surgiu um papo muito sério:

- Mãe, eu dei “papá” para os meus patinhos!
- Que legal, filho! Mas o que você deu para eles comerem?
- Dei ração de cachorro.
- Mas pato não come ração de cachorro, só o cachorro que come!
- Então eu dei cachorro-quente para os patos!
- Cachorro-quente?
- É, sim, pato adora cachorro-quente. Você não sabia, mãe?
- Não!
- Adora, sim, mãe, já comeram tudo!
- Então, tá, né!

(Diário de uma mãe)<sup>11</sup>

No entanto, a passagem da inteligência prática para a inteligência discursiva é um processo que requer do sujeito a resolução dos conflitos provenientes das descontinuidades espaciais entre estas, o que exige uma maturação das estruturas anatômicas e funcionais. Enquanto Piaget detecta apenas um aumento no grau de complexidade dos mecanismos de assimilação e acomodação presentes durante todo o desenvolvimento cognitivo, Wallon aponta diferenças qualitativas de interação com o mundo.



**Imagem 4** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.

Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Wallon (2008) diz ainda que esse conflito é resolvido à medida em que o sujeito consegue superar o símbolo concreto e individual, e penetrar no signo abstrato e socialmente convencionalizado, diferenciando-se, uma vez mais, de Piaget. Segundo o primeiro autor, a representação não se constrói diretamente de uma atividade prática sobre o mundo; ela só se torna possível devido à intervenção da linguagem, produto eminentemente social.

<sup>11</sup>Fonte: Linguagem da criança. Relato, arquivo da autora.

Portadora de signos, por excelência, a linguagem principia como um longo ajuste de movimentos e seqüências de movimentos imitados, instrumentalizando a criança a conceber as coisas desprendidas das situações e do espaço físico e, conseqüentemente, a trabalhá-las, classificando-as e ordenando-as no espaço mental e abstrato, de forma global e generalizada.

Fernanda (quatro anos) está acostumada a ver o pai fazer a barba com gilete. Ao surpreender o avô usando um barbeador elétrico, pergunta espantada:

- Vovô, o que você está fazendo?
- A barba.
- Mas você está pondo ou tirando?

(Mattoso, 2003, p. 74)

Ao final do segundo ano de vida, a linguagem irá permitir a construção dos alicerces de um mundo conceitual, que enuncia aquilo que nem sempre é realizável, “do que pertence a outros lugares ou a outros tempos” (Wallon, 2008, p. 173).

A partir daí, num constante processo dialético, linguagem e pensamento estruturaram-se reciprocamente, configurando, aos poucos, o pensamento categorial, próprio à idade adulta.

Wallon (2008, p. 222) considera que a linguagem, assim como todos os instrumentos que utilizamos para modificar materialmente as coisas que nos cercam, como algo de grande importância para os processos do pensamento, visto que “a palavra, não apenas conclama os outros à atividade; ela vivifica a atividade de cada um através da experiência e do saber coletivos. A palavra, é como se diz, o símbolo das coisas”.

### 1.3.4 A teoria das emoções

As emoções, da mesma forma que os sentimentos, são manifestações das ações afetivas. Correspondem à exteriorização da afetividade. Estão relacionadas a certo tipo de situação. Com isso, as atitudes e a situação se interligam, de modo a constituir uma maneira global de reagir, o que predomina nas ações da criança. As ações afetivas das crianças são orientadas por situações exteriores.

Disso resultam as relações a partir desse contato social, em que “a emoção que dá o tom ao real” (Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 70). Entretanto, incidentes ou situações, que são exteriores, podem desencadear diversas emoções. Com efeito, ela é como que uma espécie de prevenção que depende em maior ou menor medida do temperamento e dos hábitos do sujeito.



**Imagem 5** – Armandinho, de Alexandre Beck.  
Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Este jogo de atitudes confere às emoções o papel de agente epistemológico da cognição. As diversas circunstâncias reunidas conferem a cada uma das atitudes, ainda que de forma sutil, o poder de ressuscitar emoções.

A partir do sincretismo<sup>12</sup>, considerado uma das principais características do pensamento infantil, em que a criança não faz a distinção entre o real e o imaginário, as funções se misturam, em relação à percepção do sujeito e dos objetos. Seja por uma provocação externa, por uma orientação divergente, pela vivacidade de seu interesse, ou pela impressão, a emoção está apta a suscitar reflexos condicionados. Sob a influência de tais reflexos pode, muitas vezes, parecer contrária à lógica ou à evidência, por exemplo, uma criança que chora porque não quer dormir, ou não quer tomar banho, ou se assunta ao ouvir determinado barulho, ou ao ver uma pessoa conhecida, que está vestida com uma fantasia. Assim se constituem complexos afetivos “irreduzíveis ao raciocínio. Mas ela também dá às relações uma rapidez e sobretudo uma totalidade que convém aos estágios da evolução” (Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 70).

Dentre os estágios da psicogênese, Wallon (2008) aponta que a afetividade percorre estágios evolutivos: o primeiro refere-se à “afetividade impulsiva”, que se sustenta pelo contato físico, pelo olhar, pelos gestos e posturas. No segundo momento temos a afetividade do personalismo, que já apresenta recursos intelectuais, como a linguagem. No terceiro momento amplia-se em afetividade simbólica, que permite expressar palavras e ideias. Desse modo, a afetividade vai integrando os processos cognitivos, tornando-se “cada vez mais racionalizada – os sentimentos são elaborados no plano mental” (Silva, 2004, p. 46).

<sup>12</sup>Sincretismo trata-se de uma expressão própria da Psicologia utilizada para designar algo de caráter confuso, que remete ao caráter global do pensamento e da percepção infantil (Silva, 2004).



**Imagem 6** – Armandinho, de Alexandre Beck  
Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Nesse sentido, compreendemos que a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações, e as emoções são acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudança do ritmo da respiração, desencadeando alterações na mímica facial. As emoções agem no corpo físico, provocam ações e reações nos sujeitos envolvidos, por isso podem ser consideradas como “a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade” (Silva, 2004, p. 63).

#### 1.4 Tecendo aproximações e distanciamentos entre as concepções

As teorias vigotskianas, piagetianas e wallonianas são referências na questão da aprendizagem. Mesmo que ora se aproximem ou se divirjam em vários pontos, sem dúvida há contribuição de igual importância a diversas áreas, como a Educação, a Linguística, a Psicolinguística ou a Psicologia.

Os autores desenvolveram suas pesquisas partindo de pontos de reflexão próximos ou divergentes. Para Piaget, o homem é dotado de estruturas biológicas, herda uma forma de funcionamento intelectual, ou seja, uma maneira de interagir com o ambiente que o leva à construção de um conjunto de significados, de acordo com a maturação do organismo.

Vigotski, por sua vez, ao perceber a imensa diversidade nas condições histórico-sociais do indivíduo, não concebe a ideia de existir uma sequência universal de estágios cognitivos. Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida, quando ainda não há oportunidades de interagir com o outro, pois as condições e interações humanas afetam o pensamento e o raciocínio, visto que “à medida que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente ela gera oportunidade para o desenvolvimento intelectual” (Vygotsky, 1998, p. 43).

Para Piaget (1999), o pensamento aparece antes da linguagem e permanece animista até a puberdade e depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensório-motores. A linguagem é apenas uma forma de expressão. Crianças entre seis e sete anos falam muito sem refletir a fala; falam simplesmente para se servir do prazer de falar. “A criança pensa em voz alta sem o objetivo de comunicar algo a alguém” (Piaget, 1999, p. 18). O autor atribui o uso de signos à descoberta espontânea feita pelas crianças.

Vigotski (1998), porém, retrata o pensamento e a linguagem como processos interdependentes; considera que quando ocorre a aquisição da linguagem, ocorre a modificação das funções elementares para a função mental superior da criança, possibilitando o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. O autor vê o uso da linguagem como um instrumento lógico e analítico do pensamento.

Sendo assim, é com a ajuda da fala que a criança controla seus próprios comportamentos e se apropria do meio em que está inserida, segundo o autor, “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala (Vygotsky, 1998, p. 33). Quanto aos signos, descreve-os como um produto histórico do desenvolvimento da atividade mental.

Piaget acredita que os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança de acordo com o estágio em que se encontra. Vigotski discorda que a construção do conhecimento se dá do individual para o social. A seu ver, a criança já nasce num mundo social e, desde o nascimento, forma uma visão deste mundo através da interação com o adulto ou outras crianças de mais experiência.

Quanto à aprendizagem, para Piaget, ela está subordinada ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele, ou seja, só se aprende quando está desenvolvido. Vigotski defende que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que caminham juntos, de modo que, quanto mais se aprende, mais se desenvolve.

Ambos os autores desenvolveram em suas teorias o conceito de Linguagem Egocêntrica e Socializada, caracterizando o monólogo como mecanismo que a criança utiliza para expressar os desejos levando-a à ação, muitas vezes com êxito. As crianças falam mais que os adultos, mas sua fala não é totalmente socializada, por terem ainda uma linguagem egocêntrica; já os adultos falam menos e sua fala é inteiramente socializada, mesmo estando sozinhos. Os autores ainda nomearam de jogo simbólico a necessidade que a criança tem de projetar-se, através da fantasia, à vida dos adultos que a cercam.

Wallon considera a criança como um ser social desde o seu nascimento. Seus estudos focam os processos e transformações da criança a partir dos estágios, que decorrem da predominância funcional, sempre em uma perspectiva sociointeracionista. Sem dar destaque especial a um único aspecto, como à cognição, tal qual fez Piaget, Wallon considera o desenvolvimento uma função de toda a personalidade infantil e coloca a emoção como um processo básico na formação da consciência dos sujeitos para seu progresso mental.

As concepções teóricas de Wallon e Vigotski podem ser compreendidas como contrapostas às de Piaget, em função da intensidade de importância que os autores atribuem à interação social para o desenvolvimento do sujeito. Para Wallon, especificamente, a atenção investigativa parte do pressuposto de que a relação dialética entre movimento e emoção é o fundamento da atividade posterior, caracterizada na sua forma mais desenvolvida pela mediação semiótica, que foi amplamente discutida e conceituada por Vigotski.

## Para saber mais...

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

NOVA ESCOLA. **As formas de estimular a oralidade**. YouTube, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w9WDRa7OjfY>>. Acesso em: 23 de nov. 2022.

OLIVEIRA, M. M. de. **A Linguagem Oral e as Crianças**: Possibilidades de Trabalho na Educação Infantil. YouTube, 2011. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=tLnU4o4z\\_8Y](https://www.youtube.com/watch?v=tLnU4o4z_8Y)>. Acesso em: 23 de nov. 2022.

SILVA, D. L. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henry Wallon sobre a formação simbólica. **Revista Educar**, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007.

SOARES, M. V. Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, ano II, v. 4, setembro, p. 1-24, 2006.

## Atividades

Leitura do Livro *Marcelo, Marmelo e Martelo*, de Ruth Rocha. Disponível em: <https://encurtador.com.br/adlzF>

1. Como podemos fazer uma relação entre a história de Marcelo, Marmelo, Martelo e as teorias do desenvolvimento da linguagem estudadas?

## UNIDADE II

# O DESENHO INFANTIL COMO EXPRESSÃO DA LINGUAGEM

*Aquarela*

*Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo  
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva  
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva  
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel  
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu*

*Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul  
Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul  
Pinto um barco a vela branco navegando  
É tanto céu e mar num beijo azul*

*Toquinho (1983, n.p).*



**Imagem 7** – M. C. (oito anos).

Fonte: Desenhos de crianças. Arquivo da autora (s.d.).

*“[...] (Bernardo consegue esticar o horizonte usando três Fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)  
Bernardo desregula a natureza:  
Seu olho aumenta o poente.  
(Pode um homem enriquecer a natureza com a sua Incompletude?)”*

*Manuel de Barros (2010, p. 476).*

Nesta Unidade II trazemos o grafismo infantil com ênfase nas fases dos desenhos da criança. Tendo em vista que o desenho é uma forma de expressão da linguagem, cabe a nós, futuros professores, compreendermos como esta linguagem se constitui, para assim sabermos realizar as intervenções necessárias, a fim de mediar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Quando falamos, na Unidade I, que a linguagem se manifesta de diferentes formas, como a verbal, seja oral, escrita ou gestual (língua dos surdos), ou ainda não verbal, seja em imagens, movimentos, sons, olhares, sinais, entre outras, com isso temos uma vasta possibilidade de expressão, de modos de ver e compreender o mundo.

Nesse sentido, como forma não verbal, o desenho se constitui como uma dessas maneiras de percepção do mundo, das coisas, das pessoas, das situações, de tudo que cerca o universo infantil. Desenhar se mostra uma atividade presente no dia a dia da criança, desperta o interesse, permite expressar ideias e desejos, em que é possível “esticar o horizonte usando três fios de teias de aranha”, como na epígrafe. Pelo desenho percebemos este olhar esticado da criança sobre tudo o que está diante dela, ou seja, é uma forma de representação da linguagem a partir daquilo que sabe e conhece sobre o mundo.

O interesse pelo desenho infantil não se trata de algo recente, pelo contrário, desde o final do século IX alguns estudiosos se dedicam a acompanhar e distinguir as diferentes etapas pelas quais o grafismo se desenvolve. Estudiosos e pesquisadores como Piaget, Vigotski, Luquet, Mèredieu, entre outros, buscaram entender a complexidade que envolve esse processo de representação da linguagem, momento em que a criança passa a dar significado aos traços gráficos e a desenvolver o pensamento simbólico.

Para melhor organizar as discussões propostas nessa Unidade, teremos uma seção sobre a questão da atividade de desenho como arte, como possibilidade estética, mas também como ampliação da criação imaginária da criança; outra seção em que apresentamos as fases do grafismo infantil, para em seguida refletir sobre o desenho como produção de linguagem, como forma de organização de um texto visual.

## **2.1 Entre rabiscar e desenhar: a percepção do desenho como arte**

A manifestação de uma ótica diferenciada, ou seja, de uma percepção original, sem receios de crivos comparativos entre o mundo real e o imaginário, pode ser percebida pelos desenhos de

crianças. Mas o que podemos compreender sobre o desenho infantil? Até que ponto se pode afirmar que desenhar se constitui uma arte?

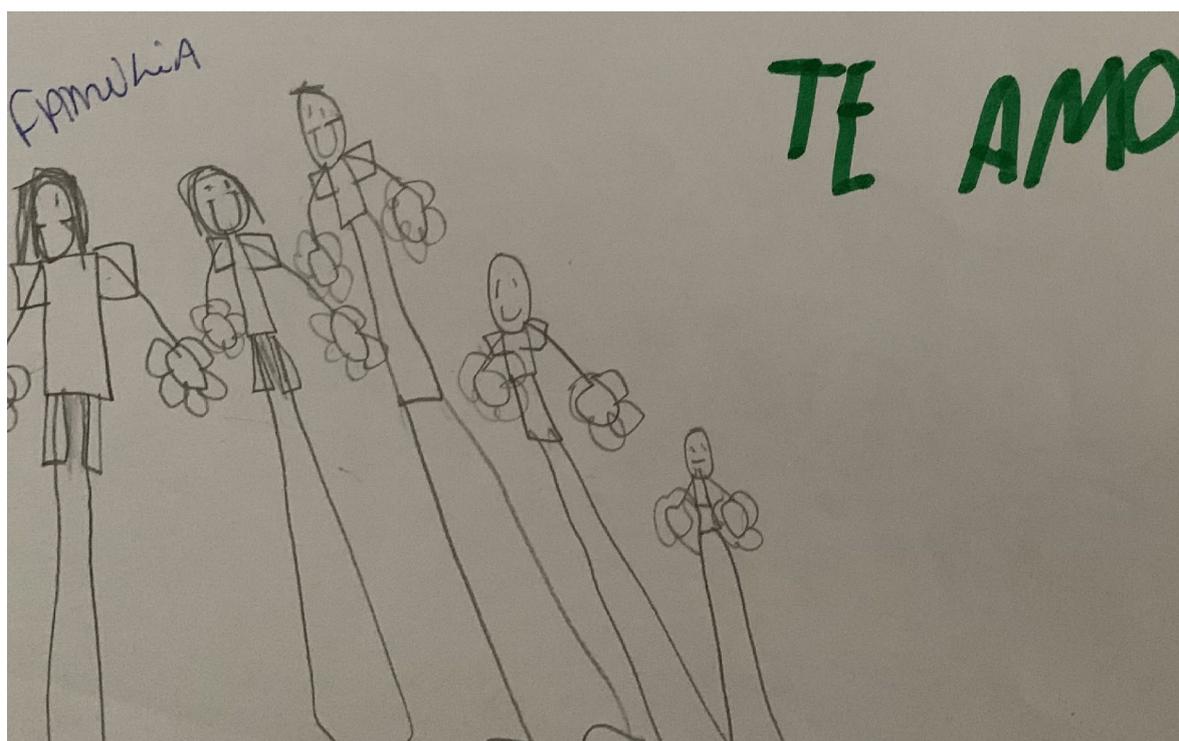
Podemos iniciar com a apresentação da palavra “arte”, uma expressão de origem latina *ars*, que significa “habilidade ou ofício”. Sua definição etimológica está relacionada ao ato de fazer, elaborar, construir ou produzir de algo; um aspecto artesanal de feitura, de trabalho manual, que exige habilidades e domínio de uma técnica. No entanto, a expressão artística também está relacionada à sensibilidade dos sujeitos, à potencialidade criativa e inventiva, que perpassa a dimensão de um modo mais individualizado de percepção das coisas que o envolvem.



**Imagem 8** – Desenho de criança de seis anos.  
Fonte: Arquivo da autora (2022).

As diferentes formas de expressão artística estão relacionadas às manifestações culturais. A arte, em cada cultura, expressa modos de perceber, de compreender, de representar, de atribuir e significar as relações entre os sujeitos e tudo que lhe envolve. A arte envolve a dimensão estética e criativa.

Quando entendemos que o ato de desenhar pode ser a manifestação de um modo de perceber, de expressar, de compreender as coisas e o mundo que nos cerca, temos uma dimensão da expressão artística. Assim, é possível compartilhar da mesma emoção que Andrade (1975, p. 69) quando, ao escrever sobre o desenho infantil, aponta que o que lhe agrada “na tão complexa natureza do desenho é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria. O desenho fala, chega mesmo a ser muito mais uma espécie de escritura, uma caligrafia, que uma arte plástica”.



**Imagem 9** – Desenho de criança de seis anos.  
Fonte: Arquivo da autora (2019).

O ato de desenhar é comparado por Andrade (1975) como uma “arte intermediária”, ou seja, trata-se de uma forma de manifestação que transita entre as artes do espaço e as do tempo, por exemplo, a dança. A atividade da dança é considerada intermediária pelo fato de se realizar concretamente em um dado espaço e tempo; envolve movimento, ritmo e está situada em um espaço físico real. Na mesma direção, o desenho se constitui como arte intermediária que se consegue por meio do espaço real, concreto, quando há a produção e um registro gráfico. Na mesma proporção que decorre de uma manifestação subjetiva, cognitiva, trata-se de um “fato aberto” (Andrade, 1975, p. 70), que transita entre a expressão material – visível – e subjetiva – invisível.

Na dimensão da compreensão, muitas vezes o que é incompreensível perpassa a beleza da percepção de que “é muito simples, só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (Saint-Exupéry, 2009, p. 55).



**Imagem 10** – Armandinho, de Alexandre Becker.  
Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Embora os desenhos apresentem a sutileza do traçado no plano visível do papel, eles também podem demonstrar a profundidade ou a complexidade de (in)compreensões no plano invisível. Isso porque a criança pensa e reflete sobre aquilo que está diante dela, visto que todo pensamento pode ser representado por meio de uma representação gráfica, “uma representação que ainda não foi decodificada culturalmente e que, por isso, nos parece não compreensível ou divergente, que nos coloca em dificuldade” (Staccioli, 2014, p. 99).

## 2.2 O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil

Quando falamos do ensino de arte, especialmente na Educação Infantil, também estamos falando do desenvolvimento da linguagem da criança na sua forma de expressão artística. Com isso, compreende-se que funções psicológicas superiores, conforme classifica Vigotski (2003), como o pensamento, a oralidade, a motricidade, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança, precisam ser trabalhadas e exploradas de modo mais integrado, visando a favorecer o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças.

Uma das primeiras orientações a respeito do trabalho com o desenho aparece disposta no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), Volume 3 (Brasil, 1998). As propostas pedagógicas desenvolvidas com crianças em relação às Artes Visuais na Educação Infantil requerem uma atenção mais aprofundada no que se refere ao respeito das especialidades e aos modos de apropriação do conhecimento distintos à cada faixa etária e ao nível de desenvolvimento.

Conforme descreve o RCNEI, o ensino de Artes Visuais deve acontecer de modo a respeitar o processo singular e processual da criação artística, visto que este “percurso de criação e construção individual envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa” (Brasil, 1998, p. 91).

O documento descreve, ainda, que o processo de produção artística de cada criança pode ser estimulado pela intencionalidade da ação educativa; porém, deve-se compreender que a criação artística é um ato característico da criança.

O volume 3 do RCNEI destaca que é no próprio ato do fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento sobre Artes Visuais acontece, por isso, no “decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens” (Brasil, 1998, p. 91).

No documento orientador Base Nacional Comum Curricular, temos uma descrição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, dentre os quais destaca-se o direito de “explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (Brasil, 2017, p. 36).

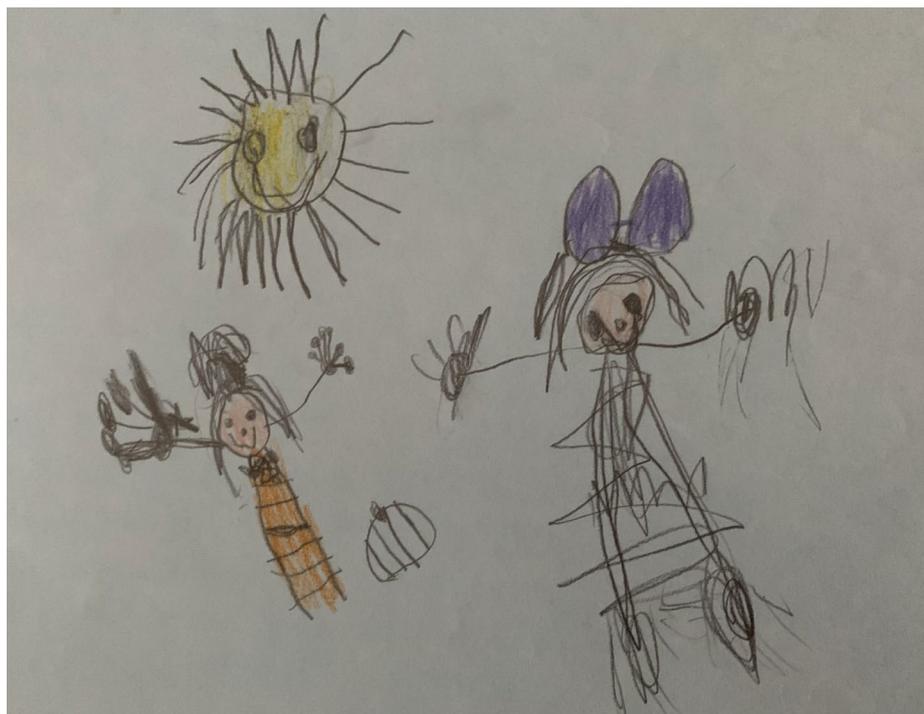
Para que o trabalho na Educação Infantil ocorra, o documento da BNCC assegura os direitos de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se”. A organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências, em que se definem os objetivos de aprendizagem

e desenvolvimento. O campo de experiência “traços, sons, cores e formas” prioriza o conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, que possibilitem experiências diversificadas, por exemplo, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as Artes Visuais, por meio do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem e da fotografia, entre outras.

O documento BNCC está segmentado pela premissa de que a criança é um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, pois observa, questiona, argumenta, critica, elogia, opina, sugere, apresenta soluções e levanta hipóteses, utilizando-se da linguagem, o que lhe possibilita construir conhecimentos por meio de ações e atuações sobre as situações vividas. Entretanto, este conhecimento não acontece de modo espontâneo: precisa da mediação docente, que acontece por meio da intencionalidade pedagógica, na organização de propostas que desencadeiam as diversas possibilidades de experiências a serem exploradas pelas crianças.

E a atividade de desenhar aparece no documento como competência a ser desenvolvida, a partir de habilidades a serem exploradas, tanto com crianças de creche (de um a três anos) quanto com a pré-escola (de quatro a cinco anos), como “(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas”, ou mesmo “(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (Brasil, 2017, p. 33).

Embora o documento aponte como um campo de experiência a ser desenvolvido, o desenho não tem um destaque como atividade a ser explorada para o desenvolvimento da representação e da criação imaginária. As Artes Visuais aparecem na BNCC como artes integradas: Artes Visuais, música, dança e teatro, com um trabalho mais direcionado a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental.



**Imagem 11** – Desenho de criança de quatro anos.  
Fonte: Arquivo da autora (2021).

Outra proposta explorada com a produção de desenhos aparece articulada com a leitura literária e com a conversa sobre os textos lidos, apresentada no Caderno 3, da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”<sup>13</sup> (Brasil, 2016), que traz uma reflexão a partir das práticas de leitura com crianças pequenas, seguidas de uma produção de desenhos. O Caderno apresenta uma discussão teórica sobre a cultura escrita, as relações de poder e os modos de manifestação da escrita na sociedade, e as crianças não estão isentas dessa relação social e cultural com o escrito. Aos poucos, vão compreendendo a função social da escrita, para que utilizamos os sinais gráficos, observa e percebe onde aparecem os materiais escritos e suas funcionalidades, para que se usam, em quais situações estes escritos aparecem. Comparam, imitam atitudes e gestos de manipulação de materiais escritos – isso tudo bem antes de ingressarem na escola.

O ato de desenhar torna este momento inicial de apropriação de uma cultura do escrito. O Caderno 3 apresenta algumas situações em que a atividade de desenhar pode estar articulada à expressão da linguagem oral. Encontramos algumas questões em que a criança desenha articulando o que sabe sobre o que foi lido e discutido, mas nem sempre estes desenhos correspondem às orientações iniciais propostas pelas atividades. As variadas possibilidades de organização do traçado “vão provocando interpretações diferenciadas, vão definindo o desenho, transformando os personagens, implementando as cenas, sugerindo ou ancorando a construção da narrativa” (Brasil, 2016, p. 99).

Diante disso, os documentos apontam o desenho como o ato simbólico, como o ponto referencial para iniciar o trabalho de estímulo à linguagem e às artes, de desenvolvimento estético e artístico, de manifestação de modos de expressão e compreensão da língua, de valorização do contexto social e cultural em que a criança está inserida. É a partir da construção simbólica e da representação de imagens mentais que a criança é capaz de reconhecer que os objetos persistem, independentemente de sua presença física e imediata, mas antes podemos ter acesso a uma dimensão subjetiva do processo de compreensão de mundo pela criança.

### 2.3 A criança e os símbolos visuais

A criança vive em um mundo cercada de símbolos visuais, mas podemos questionar: como esta criança interpreta estes símbolos? De que forma a criança pensa e articula suas ideias a respeito dos objetos que estão ao seu redor?

A princípio, a criança manipula e age concretamente, procurando conhecer propriedades e características dos objetos, situações e pessoas. A partir da experiência sensível, a criança passa a elaborar imagens internas referentes a tudo que a envolve.

---

<sup>13</sup>A coletânea compõe as ações do “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil”, que surgiu a partir da necessidade de se aprofundar o debate e buscar compreender o papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita. Por meio de uma aproximação entre Ministério de Educação e universidades parceiras, iniciou-se em 2008, quando a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC) promoveu uma reunião técnica em Brasília com especialistas das áreas de alfabetização, leitura e escrita, e do campo da Educação Infantil. O debate pretendia analisar o papel dessa etapa educativa na formação do leitor e as demandas para uma política nacional de leitura.



**Imagem 12** – Armandinho, Alexandre Beck.  
Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Operar mentalmente no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora do próprio objeto. Os símbolos rerepresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

O ato de desenhar é considerado uma forma de representação simbólica, de operação com símbolos bastante expressiva e significativa, pois é através dele que a criança manifesta sua concepção do mundo externo e de sua percepção dos objetos, das coisas, das pessoas e da realidade que a cerca. Por ser considerado como uma forma de representação do real, o desenho não tem a obrigação de retratar ou de reproduzir fielmente a realidade vista pelos olhos, mas pressupõe a construção de uma imagem diferente da própria percepção.

Dessa forma, consideramos que, ao desenhar, a criança procura construir e traduzir sensações e pensamentos do seu mundo para o imaginário, onde tudo pode acontecer. O desafio do professor estará em criar estratégias para que esta criança goste cada vez mais de desenhar e representar o que vê, por isso a instituição educativa considera o desenho como uma forma oportuna de a criança se expressar, expor de modo concreto seus pensamentos e sentimentos. O ato de desenhar coloca a criança em processo de aprendizagem e desenvolvimento, por organizar e reorganizar seu processo cognitivo, por criar e recriar signos internos, num movimento dinâmico de articulação e estabelecimento de relação e sentidos.

Destacamos, também, que o ato de desenhar pode ser uma forma de a criança lidar com a realidade que a cerca, representando situações que lhe interessam, que conhece, que vivencia, permitindo-lhe avançar em esquemas cada vez mais elaborados para dar e atribuir sentidos às formas e cores do seu traçado. Assim, este conhecimento é construído a partir da relação que a criança estabelece com a própria arte gráfica e com o objeto; a partir da situação ou realidade vivenciada, ela assume o papel de sujeito do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento sobre Artes Visuais.



**Imagem 13** – Armandinho, Alexandre Beck.

Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Os estudos de Vigotski (2000) a respeito da criação imaginária da criança apontam duas observações relevantes: a primeira refere-se ao experimento realizado a partir da análise dos experimentos de Karl Buhler, em que as crianças relatam sobre o desenho. Tal experimentação possibilitou a constatação de que a elaboração dos desenhos pela criança possam ser construções a partir do que sabe sobre algum objeto ou situação, e não sobre o que realmente seria aquele objeto ou situação.



**Imagem 14** – Desenho de criança de sete anos.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

Outra observação nos mostra que o ato de desenhar constitui uma relação estreita com a aprendizagem da língua escrita, por isso Vigotski (2009b, p. 192) considera que “o desenho infantil é uma etapa prévia da linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma etapa prévia peculiar, um relato gráfico sobre algo”.

Vigotski (2009b) assinala que há um desenvolvimento do simbolismo no desenho relacionado ao desenvolvimento da linguagem; momento em que a escrita infantil se desenvolve a partir da atividade do desenho.

Ainda com relação ao desenvolvimento do desenho, Vigotski (2009b) destaca que grande parte dos psicólogos de sua época acreditava que, quando as crianças descobriam semelhanças do seu desenho com algum objeto, este último assumia a função de signo. O autor assinala que o reconhecimento de determinados objetos no desenho ocorre após essa identificação começar a ser feita por outras pessoas. Assim, para o autor há um desenvolvimento do simbolismo no desenho relacionado com o desenvolvimento da linguagem escrita.

Para Azenha (1995), há uma relação entre a elaboração da fala e o grafismo da criança:

Os desenhos são recursos para indicar os conteúdos falados, e esse é o primeiro passo para a descoberta do uso simbólico do grafismo. Essa “forma particular” de desenhar justifica-se porque na verdade o objetivo que a suscitou é diferente do mero desenho e se constitui no avesso da escrita, em forma particular de escrever, onde o que está em primeiro plano é o processo psicológico para indicar conteúdos que deverão ser lembrados. Tais conteúdos são os significados da fala e não propriamente a forma linguística em si (Azenha, 1995, p. 128).

Para este autor, tudo o que pode ser falado e escrito é primeiramente representado através do desenho pela criança. Portanto, a escrita infantil irá surgir a partir de atividades de desenhos.

Ferreiro (1990, p. 104) destaca que “um dos primeiros problemas que as crianças enfrentam para construir uma escrita é definir a fronteira que a separa do desenho”. Dessa forma, quando essa distinção é construída, a criança passa a escrever traços arbitrários. Entretanto, essa diferenciação entre desenho e escrita se faz de forma processual e construtiva.

## 2.4 O processo de evolução do desenho infantil

O processo de elaboração e compreensão do sistema gráfico segue um percurso de desenvolvimento paralelo ao desenvolvimento psicomotor, que segundo vários autores marca-se por delinear um processo evolutivo, em que as experiências das crianças atuam diretamente na construção deste sistema de representação.

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), a criança ao término do seu primeiro ano de vida já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações.

É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas. A repetida exploração e experimentação do movimento amplia o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas.



**Imagem 15** – Fase da garatuja do grafismo infantil. B. Um ano e nove meses.  
Fonte: Desenhos de Crianças. Arquivo da autora (2018).

Segundo Vigotski (2009b), Luquet, um dos primeiros estudiosos a dedicar-se à compreensão do grafismo infantil, registrou quatro estágios evolutivos dos traçados expressos pela criança: o primeiro denominou de *realismo fortuito*, que acontece ao redor dos dois anos de idade e caracteriza-se como o período em que a prática dos rabiscos chega ao fim, uma vez que a criança promoveu ligações entre os traços realizados por ela e os objetos ao seu redor, nomeando, assim, suas produções. Por exemplo, na imagem 16, ao questionar à criança sobre o que havia desenhado, ela responde ser um peixe; há uma nomeação do desenho por ver semelhança entre seus traços e o que pretendia desenhar.



**Imagem 16** – Fase do realismo fortuito do grafismo infantil. E. Três anos e cinco meses.  
Fonte: Desenhos de Crianças. Arquivo da autora (2018).

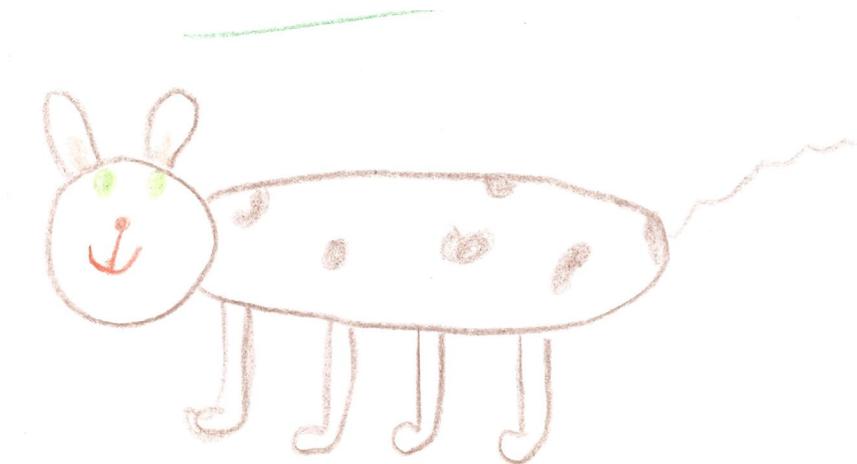
- O que você desenhou?
  - Um peixe.
- (Diálogo sobre o desenho)

O segundo estágio refere-se ao *realismo fracassado*, com início entre os três ou quatro anos, e caracteriza-se pelo momento em que a criança percebe a relação entre objeto e forma, procurando dessa maneira reproduzir o objeto em seus desenhos, que serão compostos por tentativas fracassadas ou não.



**Imagem 17** – Fase realismo fracassado. E. Quatro anos e dois meses.  
Fonte: Desenhos de crianças. Arquivo da autora (2018).

O *realismo intelectual*, que ocorre por volta dos quatro aos dez, doze anos, refere-se à terceira etapa, marcada por aspectos provindos do que a criança já possui de conhecimento, ou seja, nesse período o sujeito não desenha o que está vendo, mas o que sabe a respeito dos objetos.



**Imagem 18** – Fase do realismo intelectual. M. C. Cinco anos.  
Fonte: Desenhos de crianças. Arquivo da autora (2006).

Desse modo, o grafismo em plano deitado (visto de cima) e a transparência (quando a criança representa o objeto como um todo, ou seja, desenha tanto a parte de fora da casa com janelas e portas, quanto a parte interior, com móveis e outros objetos) se configuram como uma das características principais dessa fase.

O realismo visual, que começa próximo aos 12 anos, podendo iniciar entre os oito/nove anos, consiste no período em que o desenho infantil perde muitas de suas características, dando início à representação perspectiva dos objetos.

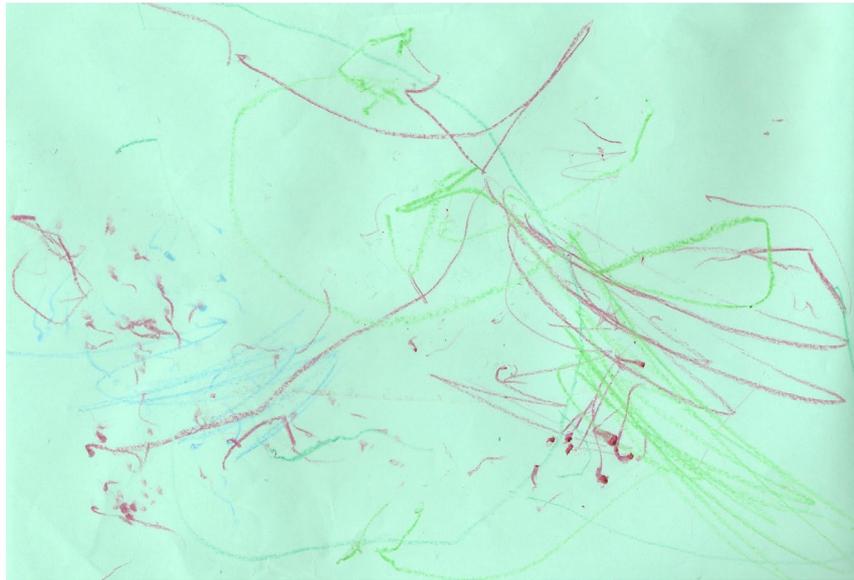


**Imagem 19** – Fase realismo visual do grafismo infantil. M. C. Dez anos e 11 meses.  
Fonte: Desenhos de crianças. Arquivo da autora (2018).

Os estudos de Piaget (1976) descrevem um processo evolutivo no desenvolvimento da linguagem gráfica da criança. Para o autor, a capacidade de criação e inovação supõe construções efetivas, e não simples representações fiéis da realidade, e classifica esta evolução em quatro etapas.

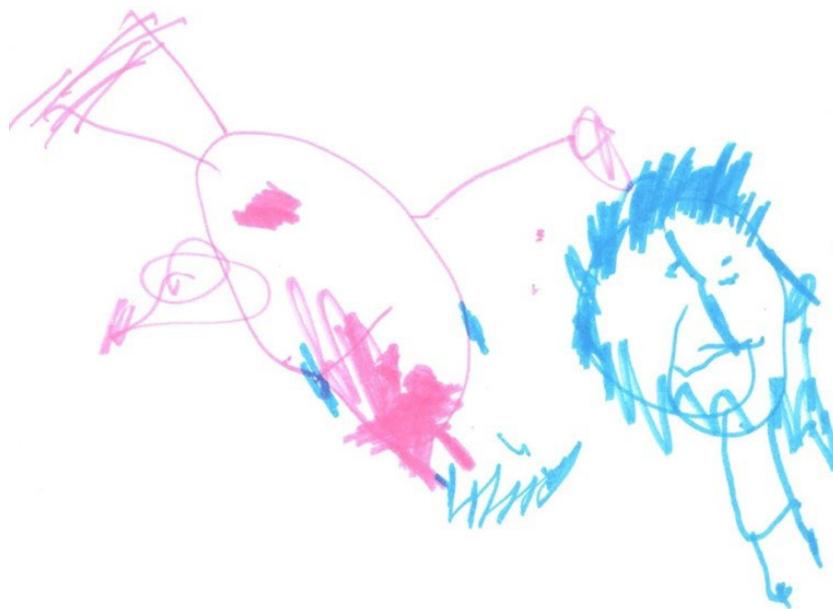
A primeira etapa é denominada, por Piaget (1976), também de “garatuja” e corresponde à fase sensório-motora, que ocorre entre os dois primeiros anos e parte da fase pré-operatória, que pode atingir o sétimo ano. A criança demonstra um extremo prazer pelo ato de desenhar. A figura humana ainda não existe concretamente, mas pode aparecer de maneira imaginária. A atribuição de cores ao desenho não é percebida como uma atribuição significativa para a criança. A fase da garatuja compreende dois momentos:

- a) No primeiro, chamado de fase *desordenada*, a criança registra movimentos amplos e desordenados. O desenho é percebido como simples riscos ainda sem muito controle motor, a criança ignora os limites do papel e movimenta não apenas as mãos, mas os braços, o tempo todo, para desenhar.



**Imagem 20** – Fase desordenada do grafismo infantil. L. Dois anos e quatro meses.  
Fonte: Desenhos de crianças. Arquivo da autora (2018).

As características que marcam o final dessa fase é o surgimento dos primeiros indícios de figuras humanas, como cabeças e olhos. Observemos o desenho abaixo realizado e registrado pela professora:



**Imagem 21** – Fase desordenada do grafismo infantil. H. Dois anos.  
Fonte: Desenho de crianças. Arquivos da autora (2018).

Professora: “Vamos desenhar o seu brinquedo preferido?”

Ela começa a desenhar já explicando o seu desenho:

– A Peppa é rosa, então vou usar a canetinha rosa. Tá vendo o olho, nariz? – mostrando à professora – Agora eu vou desenhar o George, ele é azul – então pega a canetinha azul – O George e a Peppa são meu brinquedo preferido!

O desenho de H., de dois anos, pode ser compreendido como um grafismo que encontra-se no término da fase da garatuja desordenada, representando duas figuras humanas, onde há a preocupação de desenhar os personagens de acordo com sua forma e cor: a porquinha Peppa na cor rosa e seu irmão, George, que também é rosa, porém sua roupa é azul. A criança procura fazer uma relação do registro gráfico com características que determinam os personagens.

- b) O segundo momento, chamado de fase *ordenada*, apresenta movimentos longitudinais e circulares; a figura humana pode surgir de maneira imaginária, pois já existe o jogo simbólico: “eu represento sozinho”, ou melhor, a criança atribui nomes a seus desenhos e conta histórias a partir dos sinais gráficos registrados.



**Imagem 22** – Fase ordenada do grafismo infantil. G. Quatro anos.  
Fonte: Desenhos de criança. Arquivo da Autora (2022).

Professor – O que você gosta de fazer quando está na sua casa?

G. 4 anos – Brincar.

Professor – Do que você mais gosta de brincar?

G. 4 anos – Qualquer coisa.

Professor – Qual seu brinquedo favorito?

G. 4 anos – Angry Birds.

(Diálogo sobre o desenho)

A fase *ordenada* ocorre no período *pré-operatório*, um momento do desenvolvimento em que a criança demonstra maior interesse pelo ato de desenhar e passa a estabelecer relações entre o pensamento e a realidade que a circunda. Quanto ao espaço gráfico, os desenhos são aleatórios e, inicialmente, não se relacionam entre si. Então aparecem as primeiras relações espaciais, surgindo devido a vínculos emocionais.



**Imagem 23** – Fase ordenada - L. (cinco anos)  
 Fonte: Desenhos de criança. Arquivo da Autora (2022).

Pesquisador – O que você gosta de fazer quando está na sua casa?

L. (cinco anos) – Brincar com minhas amigas.

Pesquisador – Qual é seu brinquedo favorito?

L. (cinco anos) – Minha boneca de pano, a Mel.

Pesquisador – Você pode desenhá-la?

Pesquisador – O que desenhou?

L. (cinco anos) – A Mel. Ela é cheia de coraçõzinho preto e vermelho, tem até na cara dela.

(Diálogo sobre o desenho)

Segundo Piaget (1976), o processo de construção da figura humana pela criança compreende a procura de um conceito que depende do seu conhecimento ativo, que inicia a mudança de símbolos. Quanto à utilização das cores, esta fase faz uso opcional, uma ação que ainda não revela relação com a realidade, o que dependerá, muitas vezes, do interesse, da preferência da criança ou de circunstâncias de ordem emocional. Nesta fase percebe-se que a criança também começa a respeitar melhor os limites do papel, os sinais gráficos tornam-se mais nítidos, com a percepção de características mais acentuadas do objeto, tendo como avanço a capacidade de desenhar um ser humano reconhecível, com pernas, braços, pescoço e tronco.

A segunda etapa do desenvolvimento evolutivo do desenho é chamada por Piaget (1976) de *pré-esquematismo*, que ocorre no estágio pré-operacional, iniciando, aproximadamente, aos três anos de idade. Nesta fase a criança atribui significado ao que desenha, fazendo riscos na horizontal, vertical, espiral e círculos, apesar de não nominar o que faz.



**Imagem 24** – Fase pré-esquematismo do grafismo infantil. M. Seis anos.  
Fonte: Desenhos de criança. Arquivo da Autora (2019).

Professor – O que você gosta de fazer quando está na sua casa?

M. E. (seis anos) – Gosto de passear com meu cachorro.

Professor – Do que você gosta de brincar?

M.E. (seis anos) – Gosto de brincar de casinha.

Professor – Qual é seu brinquedo favorito?

M.E. (seis anos) – Meu patins.

(Diálogo sobre o desenho)

Nesta fase ocorre a opção pelas cores no registro do grafismo infantil, mas nem sempre há uma preocupação em estabelecer relação com o objeto em sua realidade, pois isso depende do interesse emocional, já que os elementos são dispersos e não relacionados entre si.



**Imagem 25** – Fase realismo visual do grafismo infantil. M. C. Oito anos e dez meses.  
Fonte: Desenhos de crianças. Arquivo da autora (2010)

A partir dos quatro anos podemos observar que ocorre uma mudança significativa na produção da criança. O grafismo infantil caracteriza-se pela capacidade de arremeter ao papel o que pensa e sente. Mesmo sendo incapaz de aceitar o ponto de vista de outra pessoa, diferente do dela, é capaz de planejar o que irá desenhar e até os seis anos o grafismo irá representar uma fase mais criativa e diversificada nas produções, proporcionando uma descoberta maior nas relações entre desenho, pensamento e realidade.



**Imagem 26** – Fase realismo visual do grafismo infantil. M. C. Dez anos e 11 meses.  
Fonte: Desenhos de crianças. Arquivo da autora (2010).

O terceiro período, denominado de *esquematismo*, segundo Piaget (1976) ocorre no estágio das operações concretas, num período a partir dos sete anos de idade. Neste momento as operações mentais da criança ocorrem em resposta a objetos e situações reais e, com isso, ela compreende termos de relações, como: maior, menor, direita, esquerda, mais alto, mais largo etc.



**Imagem 27** – Fase realismo visual do grafismo infantil. A. C. Oito anos e nove meses.  
Fonte: Desenhos de crianças. Arquivo da autora (2005).

Apesar de apresentar dificuldade com problemas verbais, ela ainda traça a chamada “linha de base”, como aos seis anos, apesar de representar a figura humana com alguns desvios, como: exageros, negligências e omissão ou mudança de símbolos. Nessa fase a criança descobre as relações de cor, cor-objeto e progressivamente começa a desenvolver a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro.

Para Piaget (1976), ao término do estágio das operações concretas o desenho infantil apresenta as características da fase do *realismo*, descrita por Luquet, em que a criança utiliza as formas geométricas em seus desenhos com maior rigidez e formalismo, e acentuam-se os usos das representações de roupas para distinguir os sexos.

O quarto período, *pseudo naturalismo*, Piaget (1976) identifica no estágio das operações formais e/ou abstratas, que ocorre aproximadamente a partir dos 12 anos de idade. Nesta fase o pensamento formal da criança é hipotético-dedutivo, isto é, ela é capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de observação real.

## 2.5 No ato de desenhar: a criação e a imaginação das crianças

Como vimos nos tópicos anteriores, o ato de desenhar passa por processos evolutivos, revelando os modos de percepção de dado objeto pela criança. Ao desenhar a criança manifesta o aspecto de criação e invenção, como também precisa tomar decisões, o que demonstra conhecimentos que possui sobre aquilo que irá desenhar, visto que “nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-o. O desenho responde a toda forma de estagnação criativa, deixando que a linha flua entre os sins e os não da sociedade” (Derdyk, 1989, p. 46).

O que podemos compreender ao dizer que desenhar é um ato de criação? O grafismo infantil desencadeia a ação de conhecer e de criar, explorar área cognitivas, como a percepção, a atenção e a imaginação, e pode ser uma atividade explorada a partir de diferentes contextos na Educação Infantil, como também no Ensino Fundamental. Consideramos que as ações de conhecer e criar estão relacionadas, pelo fato de desencadear as capacidades de compreender, argumentar, questionar, relacionar, organizar, estruturar e significar, isso porque nesse processo de construção de conhecimentos “reside profunda motivação humana para criar. O homem cria porque necessita existencialmente” (Derdyk, 1989, p. 12).

Trata-se de uma característica humana a capacidade de reinventar-se, como nos versos de Cecília Meireles (1983, p.195): “A vida só é possível/reinventada/Anda o sol pelas Campinas/E passeia a mão dourada/Pelas águas, pelas folhas”.

A criança cria e recria, reinventando gestos, ações, palavras, “constrói suas hipóteses e desenvolve a sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas ‘teorias’ sob forma de atividades expressivas” (Derdyk, 1989, p. 54).

O que destacamos é que não se trata apenas de simples rabiscos, pois de traços menos elaborados aos mais refinados podemos observar uma intensa atividade do imaginário, em que o

corpo inteiro está presente e ativo na ação, tudo parece estar “concentrado na pontinha do lápis”, uma ação “funciona como ponte de comunicação entre o corpo e o papel” (Derdyk, 1989, p. 63).



**Imagem 28** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.

Fonte: ARMANDINHO (on-line).

A relação entre o imaginário e a realidade que envolve esta criança é explicado por Vigotski (2009b) como uma atividade cognitiva intensa, caracterizada pelo autor como uma necessidade vital e necessária, que acontece a partir de três formas. A primeira baseia-se no fato de que a relação entre a imaginação e a realidade se forma a partir de elementos reais e das experiências anteriores vividas no contexto social. Por isso, quanto mais experiências a criança tiver, maior será a base para a atividade de criação e imaginação.

A segunda forma dessa relação diz respeito a uma ação complexa, entendida como um produto da fantasia, tendo por base a experiência alheia, ou seja, experiências a partir do que ouve, do que vê em imagens, em cenas, toma por base as imagens e os registros da memória de outros. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, ou melhor, a imaginação utiliza-se de elementos reais, de ações concretas para se constituir, no segundo caso apoia-se na própria imaginação, visto que podemos adquirir experiência por meio daquilo que o outro vivenciou (Vygotsky, 2009b).

A terceira forma refere-se ao caráter emocional e está relacionada àquilo que sentimos, visto que todo ato de imaginação parte de elementos afetivos. Esta terceira forma se manifesta sob duas circunstâncias: uma acontece quando a emoção encarna em imagens que correspondem a esse sentimento. A emoção assemelha-se ou cria relações a imagens, cenas, canções, pessoas, situações, entre outras, que ativam a imaginação. Outra possibilidade de manifestação está na própria realidade, que por si mesma traz a força provocativa das emoções. Considera que toda a imaginação contém elementos afetivos que influenciam diretamente os sentimentos (Vygotsky, 2009).

Dessa forma, a linguagem da criança está envolta pelo ato de criação e no grafismo infantil é possível identificar essa expressão de forma mais concreta, identificá-la como um meio de diálogo entre a criança consigo mesma, com seus pares e com a comunidade em que está inserida. Podemos considerar que, por meio do desenho, a criança pode manifestar o que sabe e conhece sobre o objeto, pode apresentar ou externalizar suas emoções, ou mesmo necessidades, pois é uma forma de agir sobre um dado contexto ou situação, pode criar, confabular e expressar-se.

O desenho, por ser também uma produção da criança, ganha espaço como interlocutor da voz infantil. Trata-se de uma linguagem que expressa pensamentos, ações e reflexões destinadas e tecidas num emaranhado de detalhes, cores e formas, que revelam significados e intencionalidades.

## Para saber mais...

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

PILLOTTO, S. S. D.; SILVA, M. K.; MOGNOL, L. T. Grafismo Infantil: a linguagem do desenho. **Revista Linhas**, Santa Catarina, v. 5, n. 2, 2004.

PEREIRA, C. C. S.; SILVA, M. K. **O grafismo infantil: leitura e desenvolvimento**. Acervo digital da UNESP. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/449/1/01d14t06.pdf>  
Acesso em: 16 de dez. 2014.

## Atividades

1. Assista ao vídeo e poste um comentário no fórum sobre o documentário, a respeito da importância do trabalho com desenho na Educação Infantil:

Grafismo infantil – leitura e desenvolvimento: <https://www.youtube.com/watch?v=DPzYg6Zw8W8>

2. Peça a uma criança para desenhar e classifique a fase do grafismo infantil em que ela se encontra.

## UNIDADE III

# A LINGUAGEM ESCRITA NUM PROCESSO DE GESTAÇÃO

*A palavra é de prata e o silêncio é de ouro*

*O silêncio é uma caixa  
imensa onde cabem  
e ressoam  
todas as palavras  
e há que pescá-las com cuidado.  
Existem as redondas  
e macias,  
palavras vaga-lumes,  
que iluminam a boca  
de amor e doçura,  
e outras com espinhos,  
essa é melhor deixar  
no fundo da caixa do mundo.*

*Dentro do silêncio  
as palavras iluminadas  
nadam  
como peixes dourados.*

*Roseana Murray (2012, on-line).*

Esta Unidade traz uma reflexão sobre os processos que antecedem a aquisição da escrita e para isso apresentamos o desenvolvimento da linguagem escrita da criança a partir de uma reflexão com base nos estudos da Psicologia histórico-cultural, especificamente sobre o texto “A pré-história da linguagem escrita”, de Vigotski (1998).

Como discutido nas unidades anteriores, desde os primeiros meses de vida as crianças estão em permanente contato com as mais variadas expressões da linguagem. As diferentes formas de manifestação da linguagem representam um veículo importante de relação da criança com o mundo que a envolve, seja na oralidade, na escrita, na dança, na música, no meio virtual, gestual ou corporal.

E a linguagem escrita manifesta-se de forma significativa e intensa na vida social das crianças. Por vivermos em uma sociedade letrada, estamos cercados de escrita por todos os lados. A criança percebe a escrita intimamente relacionada às ações do cotidiano dentro da própria casa, por exemplo, nas embalagens dos produtos alimentícios, nas etiquetas, nas caixas de brinquedos, nas estampas de vestimentas ou acessórios, nos materiais de leitura, como livros e revistas, ou em aparelhos eletrônicos, como o computador, celular etc. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem.

A criança vivencia um ambiente de letramento e demonstra interesse a partir de dois ou três anos de idade por entender o que a escrita representa, o que se pode perceber quando manifesta suas inquietações, por exemplo, ao olhar um cartaz pergunta: “o que está escrito aqui?”, ou ao visualizar uma letra que não conhece, questiona: “que letra é essa?”, ou mesmo quando reconhece uma letra, diz: “aqui está a letra do meu nome!”, o que indica um movimento de reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceber que aqueles sinais gráficos podem representar uma ideia, uma informação ou a nomeação de algo.

A criança demonstra interesse e curiosidade pelas letras, pelas palavras e pelos números, ainda que apresente pouco contato com o universo de uma cultura escrita. O que nossos estudos vêm apresentando é que, embora a criança tenha uma vivência distante ou insuficiente de práticas de leitura e escrita, quer tenha pouca proximidade com textos/palavras/letras, quer não tenha experiências de leitura, essas circunstâncias não interferem em sua capacidade leitora, nem mesmo a impede de se cativar pelo universo da escrita, pelo interesse em ouvir histórias e de assumir a condição de um leitor ouvinte, de um leitor de imagens, por exemplo. “Não ter o domínio do código linguístico não minimiza a capacidade de compreensão textual da criança, de envolvimento no contexto da narrativa, muito menos de sentir-se estimulada a aprender a ler e a escrever” (Goulart, 2012, p. 2).

Por isso, ao ingressar na Educação Infantil os professores podem viabilizar e articular linguagens que possibilitem um espaço de expressividade, quando permitem às crianças criar e imaginar, sem restrições ou medidas formativas, com atividades que contemplem e articulem as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (Goulart, 2015).

As diferentes formas de expressão da linguagem (o desenho, a música, a dança, a mímica, a imagem etc.) estão intimamente correlacionadas à vida das crianças. A infância é este momento cercado de descobertas, de um mundo de cores e formas, em que se estabelecem constantes diálogos e tornam ações estimuladoras na construção de sentidos, independentemente das possíveis limitações físicas ou intelectuais. Algumas atividades práticas podem ser encontradas na coletânea organizada pelas autoras Lopes, Mendes e Faria (2005; 2006), que oferecem aos docentes exemplos de ações pedagógicas bem-sucedidas, com crianças de zero a cinco anos.

Estudos realizados por meio de observação e análise das produções escritas das crianças, como o de Smolka, Magiolino e Rocha (2016), nos mostram, em relação ao processo de aquisição da língua escrita com crianças pequenas, é que a consciência sobre o que a escrita representa ocorre de modo gradativo, das características formais dessa linguagem.

Inicialmente a compreensão do processo de escrita parte de um movimento imitativo da função desta atividade no meio social em que a criança está inserida. Assim, desde muito pequenas, podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos, como também utilizar-se de diferentes materiais escritos, como livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc., imitando a atividade de leitura. É frequente observar crianças muito pequenas, que convivem e recebem estímulos de leituras de histórias e da manipulação de diferentes materiais escritos, que imitam o ato de ler ao folhear um livro e emitir sons, fazendo gestos como se estivessem lendo.

Para Vigotski (1998, p. 96), o desenvolvimento não se trata de mera acumulação lenta de mudanças unitárias, mas sim de “um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, com o entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos”.

Vigotski (1998) rejeita o conceito de desenvolvimento linear, incorporando em sua conceituação tanto alterações evolutivas como mudanças revolucionárias. A criança adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. Portanto, um aspecto crucial da condição humana, que começa na infância, é a criação e o uso de estímulos auxiliares ou “artificiais”; através desses estímulos uma situação inédita e as reações ligadas a ela são alteradas pela intervenção humana ativa.

Sabemos que o processo de aquisição da linguagem escrita não segue um percurso evolutivo linear; a criança pode apresentar avanços significativos na sua produção e compreensão do sistema de escrita alfabético, o que veremos nas discussões que seguem nesta Unidade.

### **3.1 O percurso que antecede o processo de aquisição da linguagem escrita**

Vigotski (1998) traz considerações relevantes sobre o processo de compreensão da linguagem escrita pela criança. Para o autor, a escrita parece ocupar um lugar significativamente pequeno na prática escolar, em relação ao papel fundamental que desempenha no desenvolvimento cultural da criança.

Ao dizer “ensinam-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”, a crítica de Vigotski (1998, p. 139), embora quisesse retratar uma problemática do início do século XX, especificamente na Rússia, aproxima-se de uma realidade bastante comum da educação brasileira, pelo fato de enfatizar apenas o aspecto metodológico, ou seja, a mecânica do processo de ensino que orienta a ler o que está escrito.

A língua escrita é vista, pelo autor, como um sistema particular de símbolos e signos, cujo domínio de tais habilidades representa um ponto crítico e complexo no desenvolvimento cultural da criança (Vygotsky, 2003).

Para Vigotski (2003), a linguagem escrita é considerada um simbolismo de segunda ordem. Visto que se constitui de funções psicológicas superiores, ela passará a ser um simbolismo direto de modo gradual.

De acordo com Vigotski (1998), a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da língua falada, e a linguagem oral também representa um sistema de signos da realidade complexa do falante.

Nessa perspectiva, podemos notar que o processo de aquisição da escrita não acontece apenas quando a criança inicia o primeiro ano do Ensino Fundamental; seu percurso se constrói a partir do processo de elaboração e reelaboração do sistema simbólico pela criança, antes mesmo de iniciar suas atividades numa escola. Este processo de constitui de forma complexa e, para trabalhar nessa fase de aprendizagem, é necessário a compreensão da história do desenvolvimento em espiral dos signos pela criança, que acontece num movimento contínuo e ascendente. Esse processo se inicia com a apropriação dos gestos como forma de expressão e interação com o meio social em que convive, ampliando-se nas relações construídas com os objetos e pares em brincadeiras de representação imaginária, como também pelos usos dos sinais gráficos, nas tentativas de rabiscação e desenhos, com o aprimoramento do grafismo infantil até a substituição pela escrita.

### 3.1.1 Os gestos na constituição de signos visuais

Vigotski (1998) considera que a primeira incumbência de uma investigação científica deveria ser apresentar a pré-história da linguagem escrita, mostrar o que leva as crianças a escrever; ressaltar os pontos importantes pelos quais a criança percorre nesse desenvolvimento que antecede a escrita convencional e qual a sua relação com o aprendizado escolar. Diante disso, o autor distingue que esta pré-história da língua escrita se inicia com o aparecimento do gesto, como um signo visual para a criança.



**Imagem 29** – Tirinha Turma da Mônica Baby, Maurício de Souza  
Fonte: MANIA DE GIBI BLOG (on-line).

O gesto de apontar demonstra a percepção do que a criança quer e, assim, ela inicia com os sujeitos próximos uma relação de interação. A linguagem gestual está presente nas relações de proximidade com aqueles que convivem com a criança desde seu nascimento. O carinho, o apontar, o olhar, o balançar a cabeça, o jogar beijos com as mãos, o acenar, entre outras ações, demonstram para a criança uma forma de comunicação que acontece pelos movimentos do seu corpo. Para além do choro, como ato de comunicação, de expressão dos sentimentos e desejos, a criança passa

a perceber o que tais movimentos podem representar, as reações que provocam, os sentidos que trazem os gestos emitidos e sua funcionalidade.

A fala da criança passa a ser articulada a partir de gestos e, com isso, fala com as mãos e movimenta-se ao emitir sons ou determinadas palavras. A criança passa a compreender que ao acenar para alguém ela está estabelecendo uma comunicação ou interação com aquele que a observa.

Diante disso, o signo visual inicial é compreendido por Vigotski (1998, p. 142) como a futura escrita da criança, visto que “os gestos figurativos denotam simplesmente a reprodução de um signo gráfico, sendo as designações da escrita pictográfica derivadas da linguagem gestual”.



**Imagem 30** – Fase da garatuja no grafismo infantil. A. Dois anos.  
Fonte: Desenhos de crianças. Arquivo da autora (2018).

Se observarmos a imagem acima perceberemos que os traços nos mostram mais um registro gráfico do movimento motor que a criança realizou sobre o papel, do que a intenção de desenhar ou representar algo. O desenho vai se configurando a partir dos primeiros registros dos gestos da criança sobre o papel.

Para Vigotski (1998), ocorrem outros dois domínios em que os gestos estão relacionados à origem dos signos escritos. O primeiro refere-se aos primeiros sinais gráficos da criança e essa fase coincide com todo o aparato motor geral que caracteriza as crianças dessa idade e que governa toda a natureza e o estilo de seus primeiros desenhos.

Os primeiros registros gráficos das crianças são vistos mais como gestos do que como desenhos em sua essência, pois as qualidades gerais do objeto ilustrado são refletidas nos primeiros desenhos e rabiscos. Se observarmos a expressão dos sinais gráficos, na Imagem 30, nota-se que apresentam traços e pontos resultantes no papel como a representação de um gesto físico, dos movimentos de ir e vir do lápis sobre o papel.

Considera-se que pela representação por desenhos e por gestos obtém-se a grafia e o simbolismo, sendo que é por meio dos gestos da criança, por meio do ato de desenhar, que a criança se comunica e indica o significado dos objetos integrantes da brincadeira.



**Imagem 31** – Tirinhas Animatiras, de Jean Galvão.  
Fonte: BLOG DO XANDRO (on-line).

O segundo domínio que aproxima o gesto da língua escrita refere-se ao ato de brincar, especificamente a representação por meio do “faz de conta”, como uma ação imaginária e simbólica, que comentaremos a seguir.

### 3.1.2 O desenvolvimento do simbolismo no brinquedo

A expressão “brinquedo”, na perspectiva histórico-cultural, não se limita apenas ao objeto, mas à ação brincante. Para Vigotski (1998), a segunda esfera de atividade que une os gestos e a atividade simbólica da escrita refere-se à brincadeira de jogos imaginários pelas crianças, utilizando objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles algum gesto representativo.

Para o desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância, o que se reveste de importância primordial são as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens e significações de cultura. Frente a isso, o brinquedo assume um papel determinante para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança.

Vygotsky (1998) considera que o brinquedo não é uma atividade pura e simplesmente prazerosa para a uma criança, visto que se podem elencar outras atividades que dão mais prazer, como o hábito de chupar chupeta, mas em relação aos jogos caracterizam-se pelos sentimentos contraditórios de perder e ganhar.

A criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório para resolver suas questões e considera essencial e reconhece a enorme influência do brinquedo no seu desenvolvimento. O brinquedo ou o ato de imaginar não é o aspecto predominante da infância, mas um fator muito importante do desenvolvimento cognitivo, que demonstra o significado da mudança que ocorre no desenvolvimento da própria relação com o ato de representação, de uma predominância de situações imaginárias para a predominância de regras e mostra as transformações internas que surgem em consequência da ação imaginária.



**Imagem 32** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.  
Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Para Vigotski (1998), a criança durante o brincar está assumindo, pelo ato imaginário, condições, funções e situações que se encontram acima de sua própria idade, acima de seu comportamento diário e que se mostram mais avançadas do que é na realidade. Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual.

Vigotski (1998, p. 114) propõe um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar, ao sinalizar que ambos criam uma “zona de desenvolvimento proximal” e em contextos em que a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis, a princípio com o auxílio dos adultos ou de uma criança mais experiente, para depois realizar num plano interno, individualmente.

Durante as brincadeiras a criança articula sua percepção do mundo que a cerca, todos os aspectos de sua vida tornam-se temas de jogos imaginários. E na escola não é diferente, pois tanto o conteúdo do que está sendo ensinado, quanto o papel, os gestos, a forma de se relacionar com as crianças, de se vestir, seja do profissional ou do docente que a acompanha, são objetos de sua atenção e aparecem em sua representação simbólica, de modo cuidadosamente planejados e, precisamente, analisados pela criança.

Diante disso, consideramos que o brinquedo simbólico ou a brincadeira de “faz de conta” podem ser compreendidos como um sistema muito complexo de linguagem. Ao realizar a atividade de representação imaginária, as crianças vivenciam situações e funções sociais, por meio de gestos, ações e palavras que comunicam e indicam o significado dos objetos usados para o brincar.



**Imagem 33** – Tirinhas Animatiras, de Jean Galvão.  
Fonte: BLOG DO XANDRO (on-line).

A brincadeira imaginária representa a união entre os gestos e a linguagem escrita, pois no momento de interação com o brinquedo a criança está articulando e operando com os significados dos objetos. Quando uma criança olha para a caixa e imagina um carro ela está trabalhando com o significado do carro naquela brincadeira, explorando o que representa socialmente um automóvel, quais ações e reações caracterizam o ato de dirigir. O “faz de conta” se mostra um trabalho intenso de produção cognitiva, de modo a trazer para a brincadeira todas as possibilidades que se conhece a respeito do objeto e com isso manifestam-se gestos figurativos e expressões da linguagem oral. E nessa interação,

[...] um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (Vygotsky, 1998, p. 146).

O objeto utilizado na ação brincante assume funções, ou seja, representa algo, o que atribui um caráter de uma linguagem simbólica. Os estudos de Vigotski (1998) nos mostram que a linguagem egocêntrica se manifesta de modo intenso, considerada como resultado da interação com a brincadeira de “faz de conta”, em que as crianças representavam alguma coisa por meio de movimentos, mímicas, expressões faciais e imitação. Com o passar do tempo, as ações gestuais diminuem e a fala passa a predominar.



**Imagem 34** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.

Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Podemos observar que esse ato de brincar, representado na tirinha de Armandinho, demonstra uma percepção da função social de adultos com filhos, em que a criança externaliza o que representa para ela ser pai. Na brincadeira de “faz de conta” as crianças exploram essas representações, a partir daquilo que sabem, a partir daquilo que observam ou do que vivenciam.

Como vimos anteriormente, a experiência se mostra o foco determinante para a imaginação. A criança parte daquilo que sabe, conhece ou já tenha vivenciado. Por isso, para Vigotski (2009b),

quanto mais experiências a criança tiver, mais material elaborativo terá para explorar na atividade de “faz de conta”.

E ainda, de acordo com Vigotski (1998), a conclusão mais importante tirada desse estudo do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita é que, na atividade de brinquedo, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos de idade não está na percepção do símbolo, mas sim no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação.

### 3.1.3 O desenvolvimento do simbolismo do desenho

A criança percorre um processo evolutivo na construção da representação gráfica, que vai dos rabiscos à formação de figuras com significado, o que vimos na Unidade II.

De acordo com Vigotski (1998), as crianças passam a representar as coisas, objetos, pessoas e situações através de desenhos, que são feitos de acordo com aquilo que ela acredita que representa e não necessariamente a partir das características de como este objeto se apresenta a ela no momento. Muitas vezes, nessa fase, ela faz o desenho para depois dizer o que está ali. Ela parte do que está desenhado para o significado e sentido.



**Imagem 35** – Tirinhas Animatiras, de Jean Galvão  
Fonte: JEAN BLOG (on-line).

Quando a criança precisa usar da memória para desenhar algo que já tenha algum significado, ela usa a fala para explicar o que está sendo desenhado, por exemplo, está fazendo rabiscos que para ela representam uma casa, então conta uma história que mostre que aquilo que está desenhando é uma casa.

Na passagem dos rabiscos para a grafia por meio de signos, as crianças descobrem que aquilo que elas rabiscaram podem significar algo, como no exemplo que Vigotski (1998) traz sobre uma criança que percebe a semelhança entre os rabiscos em forma de espiral com a fumaça e, tão logo que essa percepção acontece, ela exclama que aquilo é fumaça.

Mesmo diante do avanço em relação às similaridades entre o desenho e o objeto real, que a criança começa a estabelecer, ainda não se pode afirmar que seja uma representação de algo ou um símbolo para representar algo, pois isto deve-se ao fato de a criança perceber o desenho como um objeto concreto.

Para Vigotski (1998, p. 150), a linguagem oral estabelece uma relação direta no processo de compreensão da linguagem escrita, e isso decorre de que “também no desenvolvimento do desenho nota-se o forte impacto da fala, que pode ser exemplificado pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar”.

### 3.1.4 O simbolismo na escrita

Considera-se que aprender a norma escrita não é um processo passivo, mas a partir de percepções realizadas conscientemente o aprendiz apresenta melhor desempenho em realizar as primeiras grafias que contêm algum significado. Quando uma criança, em fase de aquisição da escrita, ainda não domina sua capacidade natural de memória, há a hipótese de ela ficar perplexa diante de uma situação em que é desafiada a elaborar algumas formas de notação gráfica. Entretanto, por meio de um processo e de uma lógica, o aprendiz passa a perceber que seus “rabiscos” se tornam símbolos auxiliares na lembrança de algumas representações e até mesmo de frases.

Quando a criança começa a desenhar em pontos diferentes da página há a grande chance de ela conseguir diferenciar os significados e as representações que esses desenhos significam na sociedade. Nesse sentido, nota-se que os simples traços se tornam símbolos mnemotécnicos em que se dão a recordação e o significado de alguma representação gráfica. Esse estágio é um alerta de proximidade maior com a escrita e é considerado o início da futura escrita.

Os traços e rabiscos que foram substituídos por figuras e desenhos passam agora para a fase dos signos. As crianças descobrem que elas podem substituir a fala pela escrita e, também, descobrem que os signos estão ligados aos sentidos. A criança faz uma descoberta básica que é o fato de ela poder desenhar a fala e essa é uma transição natural que, segundo Vigotski (1998, p. 77), é “propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala”.

Em primeira ordem, a criança descobre os sinais escritos, passando à segunda ordem, quando esses sinais passam a representar símbolos falados das palavras. Daí ocorre a associação feita pela criança entre o nome e o objeto, que para ela tem significado direto quando essa relação é estabelecida como nome e como elemento da realidade na qual esse intercâmbio se legitima. Por isso, as implicações práticas da inserção dos pressupostos da escrita devem ser introduzidas de maneira que a criança não perca de vista o seu papel como sujeito na construção desse aprendizado.

## 3.2 O processo que antecede a compreensão do sistema de escrita

Os estudos de Vigotski (1998, 2003) e Luria (2001), assim como Ferreiro (1975), trazem considerações significativas em relação à aprendizagem da linguagem escrita como um processo complexo em que a criança se esforça em compreender como o sistema de escrita funciona. E neste percurso elabora e reelabora, constrói e reconstrói suas ideias e conceitos sobre o sistema de representação simbólico.

Este caminho não ocorre de modo repentino, perpassa toda a infância, desde a compreensão dos gestos como uma forma de representação da linguagem, que perpassa a fase da rabiscação, das

garatujas, a representação simbólica da atividade da brincadeira imaginária, chegando ao ato de desenhar, como forma de representação das coisas que a cercam, até atingir a escrita.

A criança se mostra um sujeito ativo nesse processo de apreensão da escrita e, diante disso, por considerá-la vivente de um mundo rodeado de escrita e inteiramente capaz de construir sua aprendizagem, Vigotski (1998) levanta uma questão bastante polêmica quanto a se ensinar a leitura e a escrita na pré-escola.

No entanto, o autor apresenta a ressalva de que o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. A aprendizagem da leitura e escrita na Educação Infantil ainda se trata de um tema em discussão, mas o que se concebe é que estas aprendizagens podem ser valorizadas e estimuladas, apresentando as funções de uso social, e estejam relacionadas às situações contextualizadas às ações da criança.

Segundo Vigotski (1998), a escrita, muitas vezes, é ensinada apenas como uma habilidade motora, partindo do princípio de que o treino da destreza manual do traçado, e da reprodução gráfica do código alfabético, garante a compreensão do sistema de escrita.

Mas o que Vigotski (1998) nos mostra é que a aprendizagem da escrita se trata de atividade cultural complexa e que a compreensão de sua funcionalidade e aplicabilidade deve ser como um sistema de representação simbólico, que deve ter significado para as crianças.

### 3.3 O espaço da leitura e escrita na Educação Infantil

Durante décadas o trabalho pedagógico na Educação Infantil, em relação ao ensino da língua oral e escrita, baseou-se na concepção e maturação biológica do desenvolvimento psicomotor. As atividades pautavam-se na ideia de que a aprendizagem da leitura e escrita necessitava do desenvolvimento de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual, à habilidade de coordenação motora fina, entre outras.

Em outros momentos o trabalho pedagógico com leitura e escrita envolvia apenas atividades de reprodução textual, como cópia de textos, palavras, sílabas e letras, pois acreditava-se que a repetição facilitaria a memorização, que consequentemente levaria à aprendizagem da escrita. Esta concepção de escrita estava associada à ideia de que a vivência corporal e motora levaria à incorporação dos movimentos necessários para a reprodução escrita, percebida apenas como uma habilidade externa do ato de escrever.

Nas últimas décadas pesquisas baseadas na análise da produção escrita de crianças e de práticas recorrentes à leitura e escrita têm possibilitado a reflexão e a elaboração de práticas inovadoras em relação ao ensino da leitura e escrita, na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Ao considerar a criança como um ser ativo no processo de construção e apreensão do seu conhecimento, especificamente da linguagem, tem-se uma mudança significativa no modo de se compreender o ensino da linguagem escrita, em sua multiplicidade e diversidade, na Educação Infantil.

Com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, estabeleceram-se as diretrizes e bases da educação no país (Brasil, 1996). No Art. 29

declara-se a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Com isso, a preocupação estava em elaborar um currículo para a Educação Infantil.

A partir de desse contexto, nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI, (Brasil, 1998) a aprendizagem da linguagem oral e escrita foi considerada um dos elementos centrais para a inserção da criança nas diversas práticas de letramentos.

Diante disso, as atividades de leitura e escrita são compreendidas como habilidades complexas e percebidas de forma mais ampla do que apenas como apreensão e domínio do código linguístico ou, ainda, de um momento de preparação do aspecto de coordenação de habilidades e destreza motoras.

O documento sustenta-se a partir da concepção de que a aprendizagem da língua não se resume à aprendizagem de letras, palavras e frases, mas também no modo como as pessoas entendem, interpretam e representam a realidade.

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), o trabalho pedagógico com a leitura e escrita, na Educação Infantil, acontece por meio de uma experiência significativa de aprendizagem da língua, direcionada à linguagem oral e escrita; a aprendizagem que se constitui em espaço de ampliação das capacidades de expressão e comunicação, e de acesso ao mundo letrado. Esta ampliação está relacionada ao desenvolvimento das capacidades associativas, correlacionadas às quatro competências linguísticas: falar, escutar, ler e escrever.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) descrevem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ser orientadas por eixos que tramitem entre as interações e a brincadeira, com intuito de garantir experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Outra proposta que se dedicou à elaboração de uma reflexão sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil encontra-se no projeto “Leitura e escrita na Educação Infantil”, que publica uma coleção de oito cadernos compostos por três unidades temáticas cada um (Brasil, 2016). Os textos foram escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. Além dos oito cadernos temáticos, há um caderno de apresentação e um encarte destinado às famílias das crianças.

No caderno 4 observamos uma explanação sobre alguns pressupostos para se pensar, como o da leitura e a escrita numa perspectiva dialógico-discursiva. Neste caderno também é abordada a importância da escolha de obras adequadas às crianças, bem como o brincar, cantar e narrar: os bebês como autores e como as brincadeiras entram como o formar poético da criança.

Já o caderno 5 trata de algumas reflexões sobre o livro, com mais ênfase na discussão sobre a leitura na Educação Infantil, abordados nos tópicos: “Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas”, “As crianças e as práticas de leitura e de escrita” e “As crianças e os livros”. Estes textos trazem análises e apontamentos no que se refere à relação e à implicação entre os livros e as crianças (Brasil, 2016).

Com a publicação do documento orientador da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, tivemos um olhar direcionado à Educação Infantil integrado às orientações do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2017). De acordo com esse documento, a criança passa a ser considerada a protagonista de seu processo educativo e possui direitos de aprendizagem que visam a garantir o seu desenvolvimento integral. A imagem 36 nos mostra a organização dos direitos de aprendizagem:



**Imagem 36** – BNCC, Direitos de aprendizagem e desenvolvimento  
Fonte: BNCC (Brasil, 2017).

Podemos observar na imagem seis direitos de aprendizagem que a BNCC propõe à Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos asseguram as condições necessárias para que as crianças sejam ativas durante o processo educativo. Estes direitos estão organizados em campos de experiências:



**Imagem 37** – BNCC, Campos de Experiência  
Fonte: BNCC (Brasil, 2017).

Para trabalhar esses direitos as orientações do documento estabelecem cinco campos de experiências que são essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esses campos indicam quais são as experiências essenciais nesta etapa da educação Básica: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

A BNCC, ao propor os campos de experiências, compreende as crianças como sujeitos ativos e protagonistas do seu processo de construção do conhecimento. Desse modo, o campo de experiência “Linguagem oral e escrita” sugere que os professores atuem como intermediadores dos textos com as crianças, com o objetivo de despertar o gosto pela leitura desde a mais tenra idade. Objetivos de contação de histórias e as atividades relacionadas à

leitura estimulam o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, do desenvolvimento afetivo e moral, e contribuem também para que as crianças ampliem o conhecimento do mundo que as cerca.

Desta maneira, o documento oferece uma proposta que possibilita ampliar o olhar didático-pedagógico para a educação, em relação ao ensino da linguagem oral e escrita. As atividades devem promover o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. As atividades devem, também, favorecer a aproximação e apropriação das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio da variedade de gêneros e formas de expressão verbal, não verbal, gestual, virtual, corporal, plástica, dramática e musical.

O documento esclarece que as atividades de linguagem precisam possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Nesse sentido, a ampliação do olhar didático-pedagógico para a Educação Infantil pode ser entendida como uma forma de propiciar às crianças um momento de vivências de uso da linguagem, nas suas diferentes manifestações, seja na oralidade, seja na escrita.

O trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil não se restringe apenas em saber falar, no sentido da emissão correta dos fonemas, mas é percebida como a possibilidade de comunicar ideias e intenções, como a capacidade de influenciar o outro com minhas palavras e de estabelecer relações interpessoais, e o aprendizado deve acontecer dentro de um contexto real de uso. A linguagem se dá por meio do diálogo entre os sujeitos e entre si mesmo, em busca da construção de sentidos.

Pesquisas na área da linguagem evidenciam que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral quanto do discurso escrito. A produção de texto não ocorre apenas na dimensão escrita: ela também perpassa a dimensão oral, a formação de ideias, de estruturação textual na coesão e coerência, e se manifesta na expressão da linguagem oral.

As diferentes formas de expressão da linguagem estão intimamente correlacionadas à vida da criança, que está cercada por um mundo de cores e formas que estabelecem um diálogo com ela o tempo todo, que se torna um motor de estímulos na construção de sentidos.



**Imagem 38** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.  
Fonte: ARMANDINHO (on-line).

A criança não só tem um contato direto com a linguagem escrita por meio de diferentes portadores textuais como livros, jornais, panfletos, embalagens etc., mídia eletrônica, virtual e cinematográfica, como também age e interage com as várias linguagens existentes ou disponíveis no cotidiano social.

A partir deste contato as crianças começam a elaborar suas hipóteses sobre a linguagem escrita. Dizer que é na Educação Infantil que a criança inicia seu processo de compreensão do sistema de escrita alfabética não procede, visto que este processo já se iniciou muito antes do seu ingresso na instituição escolar. Cabe à Educação Infantil dar continuidade a este processo em pleno andamento.

Juntamente ao estímulo do meio social atribuído pela importância da escrita, a frequência e a qualidade desta interação com as práticas de leitura e escrita contribuirão para o processo de construção de hipóteses sobre como funciona o sistema de escrita alfabética.

Na Educação Infantil o professor ocupa um papel especial em relação ao ensino da linguagem escrita e a ele compete oferecer diferentes situações de uso social em que as atividades de leitura e escrita podem aparecer.

A participação em situações que se leiam textos para as crianças, que se possibilite o manuseio de materiais escritos, que se permita a leitura e a escrita espontânea de textos, o reconhecimento do próprio nome e a valorização da atividade de leitura, como fonte de prazer e entretenimento, podem criar condições favoráveis de um ambiente alfabetizador de práticas de letramento.

O ato de ler para a criança e com a criança deve ser estimulado na Educação Infantil, visto ser compreendido não somente como um ato de decodificar palavras e frases, mas como um

trabalho ativo de construção de sentidos para o texto, em que o leitor, seja ele atuante ou ouvinte, apoia-se em diferentes estratégias de leitura, tornando-se um leitor ativo.

Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil, independentemente da idade da criança, favorecerá seu desenvolvimento cognitivo, psíquico e social, pois permite criar ações intrapsíquicas e interpssíquicas, num esforço intelectual de significação da palavra. Tais ações possibilitarão o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais elaboradas e complexas, agindo em relação à compreensão da língua com um processo de representação e em relação à compreensão da escrita como prática de uso social. É agindo e interagindo com a palavra que a criança fará uso da sua própria palavra, demarcando seu espaço no mundo que a cerca.

### 3.4 A contação de histórias e a linguagem da criança

A criança está envolvida por histórias, narrativas, contos, causos e cantigas que os adultos apresentam, seja em rodas de conversas com amigos. Seja em momentos de cuidados com os filhos, seja na hora de dormir, as histórias surgem e ilustram uma situação que ativa a compreensão da narrativa, desde os primeiros anos de vida. Desde o nascimento, quando a mãe canta cantigas de ninar, ou mais adiante, quando declama poemas, quando memoriza letras de músicas, quando ouve histórias, quando folheia livros, quando interpreta as imagens em materiais escritos, há uma interação entre a criança e a cultura escrita.



**Imagem 39** – Tiras Maurício de Sousa.  
Fonte: PINTEREST (on-line).

Todas essas situações permitem, de alguma forma, o contato da criança com as narrativas, que contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico e imaginativo das crianças. Como discutimos na Unidade I, a construção do pensamento está atrelada à linguagem, ainda que o pensamento remeta a processos intrapsíquicos, que envolvem lógica e sistemática (como o raciocínio, memória, concentração, atenção, sistematização, sintetização etc.) e a linguagem oral e escrita também consiste em processos psicológicos superiores.

Diante disso, as narrativas orais e escritas trazem inúmeras possibilidades de ativação da linguagem e expansão das ações intrapsíquica e interpssíquica. As histórias lidas ou contadas, por estarem presentes no contexto social das crianças, tornam-se situações que possibilitam uma

compreensão de mundo e uma reelaboração da linguagem, como forma de expressão de sentimentos, de pontos de vista, de ativação da curiosidade e da imaginação.

Na Educação Infantil, fundamentalmente, as histórias são compreendidas como como instrumento pedagógico, interpassado por uma perspectiva escolar de que fortalece os valores, crenças abstratas e o palpável do contexto experimentado pelas crianças. Mas a atividade de contar histórias é mais que instrumento; trata-se de uma prática de leitura que permite à criança acionar aspectos cognitivos e afetivos, ativa e amplia compreensões e relações entre conhecimentos e experiências anteriores. Por isso, deve ser realizada de forma planejada com antecedência e com intencionalidade pedagógica.



**Imagem 40** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.

Fonte: ARMANDINHO (on-line).

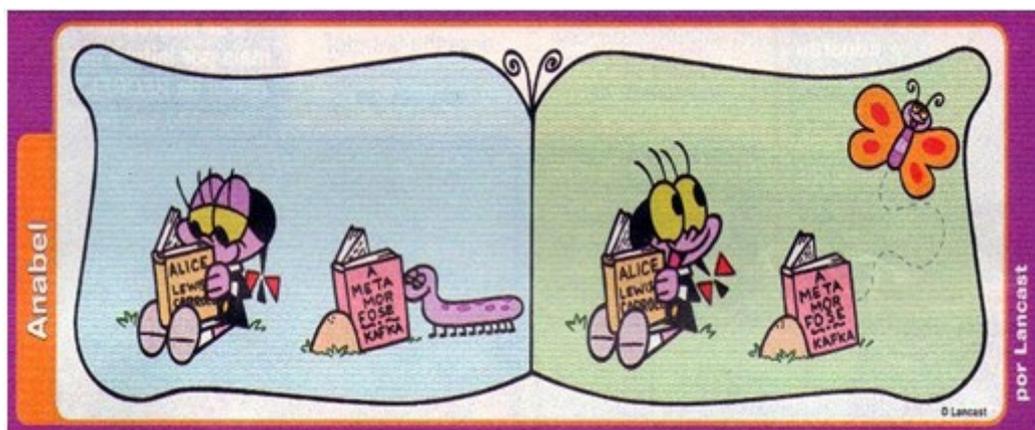
Independentemente de ser decorrente de uma prática social ou escolar, as histórias movimentam os processos cognitivos e afetivos, isso porque a criança encontra-se em seu momento ativo de desenvolvimento, que se dá aproximadamente até os seus sete anos iniciais (Girardello, 2011). Muitas vezes, as crianças recorrem à subjetividade das histórias e utilizam-se da imaginação por não conseguirem expressar em palavras toda a (in)compreensão de fatos, situações, ações e relações que abarcam o contexto social em que estão inseridas. Porém, a sensação de conforto que experimentam quando em contato com as histórias contadas é relativa ao reconhecimento das situações vividas, que ainda não fazem sentido, sobre as ações das pessoas ao seu redor.

Em um momento de narração oral ocorre uma relação de diálogo, em que os sentidos se abrem; são olhos e ouvidos atentos, em que este pequeno leitor-ouvinte não está passivo, mas há uma troca de conhecimentos e saberes que ocorre pela linguagem, pela vibração da voz, pelos gestos emitidos e estimulados pelas emoções recebidas (Girardello, 2011). O benefício dessa troca é o laço de confiança despertado na proporção da presença, da voz e da imaginação.

Sem idade pré-determinada para se começar a contar histórias às crianças, a importância está no ato de realizar a atividade de contar histórias, seja esta inventada, seja dramatizada com pessoas reais ou narrada a partir de um conto, fábula, situações do cotidiano, de um livro de literatura infantil, seja uma história presenciada pela criança ou não. O essencial é introduzir a criança em seu espaço de fala, espaço de pertencimento à sociedade e autora de sua própria construção de experiência com a linguagem. (Girardello, 2011).

Quando falamos da leitura na Educação Infantil entendemos que todo o trabalho pedagógico deve acontecer na perspectiva dos letramentos e que as atividades de ler e escrever envolvem a criação de espaços em que as linguagens estão em articulação e conexão, criando espaços de expressividade, de convivência e interatividade, e de práticas de letramentos. Esses espaços se configuram em formas diversas de manifestação, que “possibilitam a construção da identidade do sujeito, da percepção enquanto um ser social, por meio de um processo dialógico, interativo e interdiscursivo” (Goulart, 2015, p. 59).

Também não há impedimento de escrever de forma espontânea – palavras, frases – a partir da oralização de textos ou recontos, firmando o diálogo com o pequeno leitor e o texto. A leitura de textos pode acontecer a partir do professor como leitor e como contador de histórias, pois para a criança não há diferença entre ler e ouvir. Da mesma forma, a produção escrita pode acontecer tendo o professor como escriba. Não há prejuízo na imaginação do pequeno leitor, isso porque a compreensão leitora não se limita às pessoas já alfabetizadas e leitoras. Segundo Goulart e Souza (2017, p. 24), a atividade de “leitura coloca a criança perante o lendário universo dos códigos, capaz de decifrá-los; atribuir sentidos ao que antes não era compreendido é ato desejante” pela criança.



**Imagem 41** – Anabel e a lagarta.  
Fonte: REVISTA RECREIO (2010).

A narração de histórias aproxima a criança a todo e qualquer texto escrito à mais ampla realidade e o que o ser humano aprecia, em sua essência, é sentir o real, sentir o seu semelhante no seu potencial, seja por meio da voz, pela vivência de um personagem atuado, na música ou mesmo em outra expressão artística, expressada com o corpo e alma, em leituras diversificadas para o desenvolvimento da linguagem e imaginação.

Desta forma, o conjunto da interação social da criança com o ambiente comum dentro e fora da escola, de modo geral, a transforma em narradora ativa de sua própria experiência, pois os temas das histórias contadas, geralmente, são projetados com o mesmo conteúdo de suas brincadeiras, de acordo com sua cultura e lugar onde vive.

É justamente pela relação direta com a imaginação que a contação de histórias demonstra potencial ilimitado no meio pedagógico. Sua flexibilidade de aplicação em diferentes campos do conhecimento proporciona experiências interdisciplinares e agrega valorização da diversidade

cultural humana, diminui diferenças, proporciona profundidade aos fatores externos e quebra preconceitos de diversas ordens.

A prática de contar histórias é uma arte que antecede a atenção na leitura para ouvir introspectivamente e para proceder à prática de contar a história, propriamente dita, também demanda ouvir expansivamente (Busatto, 2013).

O delineamento da contação de histórias e da leitura literária na Educação Infantil precisa acontecer para além de uma leitura deleite. Para isso, incentivamos que as práticas de leitura não sejam realizadas apenas com intuito de atividade de descanso, de complemento, de preenchimento a um tempo vago ou tempo de ociosidade – o que não a impede de ser um momento de fruição, mas não se abrevia a isso.



**Imagem 42** – Tirinhas Animatiras, de Jean Galvão.  
Fonte: JEAN BLOG (on-line).

As atividades de ler e contar histórias aciona capacidades e potencialidades da linguagem, da expressividade, da afetividade e da criação imaginária. Com isso, ressaltamos o papel do professor como contador e mediador da leitura como determinante no processo educativo, visto que “a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida pela emoção. Não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa. E a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras” (Queirós, 2012, p. 67).

## Para saber mais...

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito a educação na primeira infância. Seminário Nacional: Currículo em Movimento, I, Belo Horizonte. **Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

GOULART, I. C. V. Entre contos e encantos: um estudo sobre a contribuição dos contos infantis e da criação imaginária para o desenvolvimento da linguagem. **Revista Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, Ano 03, v. 01, n. 05 jan./ jul., p. 1-11, 2009. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/119/71> Acesso em: 21 ago. 2024.

GOULART, I. C. V. Para além das palavras: espaço de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 48-62, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/61> Acesso em: 21 ago. 2024.

NASCIMENTO, C. R.; GOULART, I. C. V. A criança e o desenvolvimento da linguagem: um olhar para as práticas educativas com a leitura literária. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 8, n. 15, p. 8-29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduculings/article/view/6554> Acesso em: 12 ago. 2024.

## Atividades

1. Escolher um dos poemas para crianças de Vinícius de Moraes e descrever duas atividades de modo a estimular as múltiplas linguagens das crianças: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/vm.html>
2. Escolher um livro de literatura infantil e realizar uma atividade de leitura literária com as crianças.

## UNIDADE IV

# O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

*Palavra*  
*Tenho que escolher a mais bonita*  
*Para poder dizer coisas do coração*  
*Da letra e de quem lê*  
*Toda palavra escrita, rabiscada*  
*No joelho, guardanapo, chão*  
*Ponto, pula linha, travessão*  
*E a palavra vem*  
*Pequena*  
*Querendo se esconder no silêncio*  
*Querendo se fazer de oração*  
*Baixinha como a altura da intenção na insegurança*  
*Vírgula, parênteses, exclamação*  
*Ponto, pula linha, travessão*  
*E a palavra vem*  
*Vem sozinha*  
*Que a minha frase invento pra te convencer*  
*Vem sozinha*  
*Se o texto é curto, aumento pra te convencer*  
*Palavra*  
*Simples como qualquer palavra*  
*Que eu já não precise falar*  
*Simples como qualquer palavra*  
*Que de algum modo eu pude mostrar*  
*Simples como qualquer palavra*  
*Como qualquer palavra.*  
*Teatro Mágico (2020, n.p).*

*Escrever é explicar o desejo, é dar nome, é autorizar-se.*  
*Ler, por outro lado, é experimentar novos sentimentos, é buscar outras referências,*  
*É desobstruir e deixar passar a palavra do outro*

*Que tanto incomoda as nossas certezas.  
Ler é restaurar-se e renovar-se com as emoções dessemelhantes do próximo.  
Teria a escola outra função maior do que este de nos tornar passageiros da diferença?*

*Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 83).*

Nesta Unidade VI discutiremos sobre a escrita como representação da linguagem, com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1974). Entendemos que o trabalho com a escrita, assim como a leitura, pode iniciar na Educação Infantil. Essa perspectiva parte da compreensão de que as crianças convivem com letras, palavras e textos em seu contexto social, participam de uma cultura escrita e a Educação Infantil pode ser este espaço de adentramento às experiências de práticas de leitura e escrita como forma de linguagem, envolvendo a função social dessas atividades.

Se na Educação Infantil a leitura se mostra com campo aberto às experiências com o escrito, escrever consiste, nesse momento da criança, conhecer, arriscar-se no uso dos signos linguísticos, momento de explorar e permitir-se errar no percurso de seu processo de compreensão e aquisição da escrita. Este caminho não acontece de forma natural, mas precisa ser planejado, estimulado e acompanhado pelo professor. São essas experiências que permitirão à criança perceber que “escrever é explicar o desejo, é dar nome, é autorizar-se”, e que “ler é restaurar-se e renovar-se com as emoções dessemelhantes do próximo”, conforme a epígrafe.

As contribuições de Vigotski (1998; 2009a) e Vigotski, Luria e Leontiev (2001), que estudamos nas unidades anteriores, nos permitem entender que as propostas pedagógicas realizadas na Educação Infantil podem potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Como vimos na Unidade III, é necessário considerar a existência de uma pré-história da escrita, com base em atividades, tais como o desenho, o jogo de “faz de conta”, a contação de histórias, a leitura literária diária e a produção de textos orais ou recontos, mesmo que as crianças ainda não escrevam e não leiam convencionalmente.

Nessa direção, questionamos: o que entendemos quando falamos de escrita? Qual o sentido de escrever, mesmo sem saber escrever? Como a criança compreende a escrita? Iniciemos a reflexão com a primeira questão e para tentar respondê-la recorreremos aos estudos de Marcuschi (1997, p. 120), ao apontar que “a escrita, enquanto prática social, tem uma história rica e multifacetada (não linear e cheia de contradições)”. Ou seja, a escrita tem uma história construída social e culturalmente, a partir de um contexto social marcado pela oralidade. O ato de escrever não surgiu do nada, mas de uma necessidade dos homens de registrar, de criar meios para auxiliar à memória, de comunicar algo a alguém, e se tornou um bem social necessário.

Para as sociedades grafocêntricas – aquelas em que a escrita tem sua centralidade, tem uma demarcação das ações –, dominar a escrita é adentrar nas relações exigidas por essas sociedades. Embora traga a herança da oralidade, que acompanha as ações sociais, não cabe apontar primazias entre a oralidade e a escrita, mas antes é necessário compreender que as duas modalidades se referem a modos de uso da língua e que ambas são imprescindíveis nas práticas sociais.

De acordo com Vigotski (1998), a linguagem escrita constitui-se como um simbolismo de segunda ordem – como já descrito da Unidade III. A produção ativa e efetiva de textos, permeada por atribuições de sentidos e portadora de significados, representa a primeira e mais indiscutível linha de desenvolvimento cultural, visto que se institui objeto cultural produzido pela humanidade. O domínio da escrita e da leitura apresenta provocações pertinentes para a sociedade, isso porque dá aos sujeitos condições de atuar, de compreender e de registrar, demandando autonomia e capacidade de comparar e estabelecer relações, ou seja, permite aos sujeitos ampliar olhares para além de si mesmos.



**Imagem 43** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.

Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Ao considerarmos que leitura e a escrita são funções psíquicas superiores (Vygotsky, 1998), cuja apropriação acontece mediante o domínio de um sistema de signos simbólicos, que não se refere somente à junção das letras, sílabas e palavras, mas ao significado produzido, ficamos frente à questão: como acontece a aquisição da escrita? Como a criança compreende ou aprende a escrever?

Para avançarmos nestas questões organizamos os estudos dessa unidade em quatro tópicos em que apresentamos uma reflexão sobre a representação da linguagem e o processo de alfabetização, sobre a compreensão do sistema de escrita alfabético, sobre o processo de aquisição da língua escrita no contexto escolar e sobre a leitura literária e a produção de textos na oralidade. Com esse intuito, tomamos como base teórica a concepção de Ferreiro e Teberosky (1974) e Ferreiro (1985) sobre a psicogênese da língua escrita, em diálogo com outros autores que estudam a temática.

#### 4.1 A representação da linguagem e o processo de alfabetização

Durante décadas, no decorrer do século XX, a alfabetização foi considerada e compreendida pela relação entre o método utilizado e o estado de prontidão do aluno para iniciar o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Nos anos 80 do século XX, a partir da divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1975), ao apresentarem a Psicogênese da Língua Escrita, ocorreu um questionamento do que se compreendia como ensino da leitura e escrita, e nos modos de procedência didático-pedagógico para se promover este ensino ocorria um repensar das questões teórico-metodológicas

sobre a alfabetização. A preocupação das autoras não estava na apresentação de uma proposta de alfabetização, mas de constatação e divulgação do modo como a criança percebe e constrói suas ideias a respeito da língua escrita.

Ocorreu uma mudança conceitual tanto em relação à alfabetização quanto ao sujeito que aprende, o que nos mostra Soares (2001, p. 61) ao dizer que neste período houve uma transformação no “conceito de sujeito aprendiz da escrita”, ou seja, aquele que aprende a escrever passaria a não aprender mais por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas atuando com e sobre a língua escrita, buscando compreender o sistema de escrita alfabético.

Emília Ferreiro (1985) trouxe em suas pesquisas a ênfase nos mecanismos cognitivos, procurando compreender como a criança elabora o conhecimento relacionado à leitura e à escrita. Por ter sido orientada de Jean Piaget, havia uma associação de Ferreiro (1985) à sua proposta construtivista, entendendo a aprendizagem como um processo de construção do sujeito a partir de um processo de interação com o objeto do conhecimento, o que pode ter provocado de maneira equivocada a compreensão de que o construtivismo se tratava de um método de ensino. O construtivismo envolve mais o funcionamento dos processos cognitivos em busca de apreensão do que erros cometidos pelas crianças.

Subsidiada por esses pressupostos teóricos, Emília Ferreiro (1985) critica a maneira como a alfabetização vinha se efetivando nas escolas, cuja orientação didática se pautava nos métodos sintéticos, que julgavam a ideia de prontidão das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita por meio de avaliações de percepção (capacidade de discriminar sons e sinais, por exemplo) e de motricidade (coordenação motora fina, orientação espacial, lateralidade etc.) como uma premissa determinante para se promover este aprendizado.

Simultaneamente a esta mudança conceitual da alfabetização estava também acontecendo um questionamento à concepção de linguagem em relação ao ensino da Língua Portuguesa. Segundo Soares (2001), houve também um repensar no ensino da língua materna, que passa a ser visto como forma de possibilitar o uso da língua escrita como forma de comunicação e interlocução, o que traria mudanças significativas aos procedimentos didáticos.

O ensino da produção escrita ganha visibilidade a partir do contato com diferentes gêneros textuais. Os textos recebem destaque no trabalho pedagógico para o ensino da língua, mas em proximidade com seu contexto social de uso. Ocorre o incentivo a situações de produção de texto correlacionado ao uso social, à necessidade de comunicação, de interação, em que o aluno tenha em vista o seu destinatário, estabelecendo os objetivos para escrever e como este texto se estruturará.

Esta concepção de linguagem passa a questionar o modo como os textos eram apresentados para as crianças nas cartilhas, alegando que não levavam em conta o ponto mais importante da alfabetização: o uso social do texto. Os métodos tradicionais insistiam em introduzir os alunos à leitura com palavras isoladas, aparentemente simples e sonoras (como uva, vaca, vê, babá, bebê, pata, tapa etc.), frases soltas e textos curtos sem coesão que, do ponto de vista da assimilação das crianças, simplesmente não se constituíam de sentidos.

A ideia de um trabalho com textos curtos parte de um raciocínio equivocado, de que um texto deveria ser pequeno e com palavras que a criança tivesse conhecimento, com isso, o contato da criança com a organização e estruturação da escrita era adiado para quando ela já fosse capaz de ler as palavras isoladas, não levando em consideração que as relações estabelecidas com os textos inteiros são enriquecedoras desde o início.

A apreensão do sistema de escrita alfabético perpassava por um processo de construção de um conhecimento de natureza conceitual, ou seja, a criança precisa compreender não só o que a escrita representa, mas de que forma ela representa graficamente a linguagem; precisa entender que a escrita consiste num sistema de representação e não somente de aquisição de um código; compreender que se trata de um aprendizado que ultrapassa a dimensão perceptivo motora.

O que os documentos oficiais, como o RCNEI (Brasil, 1998), os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) e os cadernos do PNAIC (Brasil, 2012) nos apresentam é que este processo de construção do conhecimento se efetiva por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e sua participação nas diferentes práticas sociais de escrita.

Com as orientações propostas pela BNCC em relação aos direitos de aprendizagens e os campos de experiências, especificamente “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, tem-se um destaque das propostas de atividades como ações que precisam estar delineadas por uma intencionalidade pedagógica e que tais atividades integrem a criança à cultura letrada – como permitir experiências com a literatura infantil, em que o professor seja este mediador entre a criança e os materiais de leitura, lendo para e com a criança, produzindo textos na oralidade (Brasil, 2017).

A aprendizagem da leitura e da escrita também está associada ao contato com a diversidade textual, entendendo que será por meio desta aproximação e interação com os diferentes textos que a criança poderá construir sua capacidade leitora e compreender as diversas práticas de uso social da escrita.

## 4.2 A compreensão do sistema de escrita alfabético

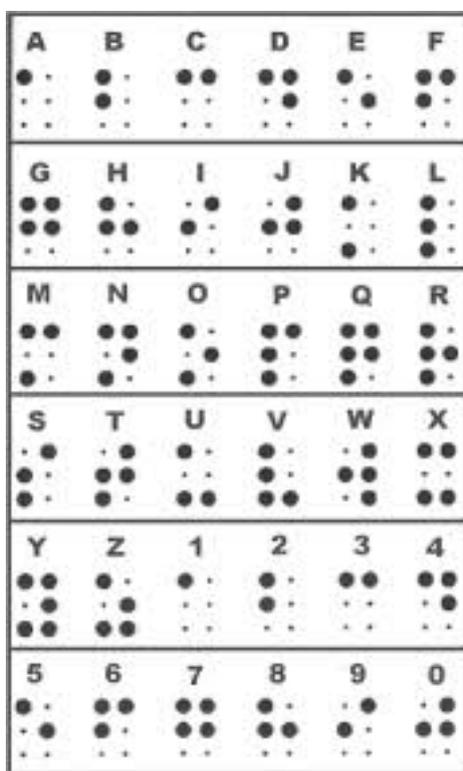
A alfabetização, antes considerada apenas pela relação metodológica do sujeito e a apreensão da escrita, num processo de mecanização do ensino e aprendizagem, passa, na contemporaneidade, a ser compreendida como um processo de interação numa perspectiva tríade: sujeito-ensino-escrita.

Para Ferreiro (1985), esta tríade corresponde à representação alfabética da linguagem, que se refere ao objeto do conhecimento, que é a própria língua escrita, às concepções teórico-metodológicas de quem ensina, em que o processo de aprendizagem é pensado sob a ótica da atuação docente e correlaciona-se com o sujeito que aprende as concepções de linguagem por ele construídas.

Por ser um sistema de signos complexos, Ferreiro (1975; 1985; 2000) considera que a escrita corresponde a um sistema de representação da linguagem e não uma transcrição de sinais gráficos, uma memorização ou repetição das unidades sonoras, mas trata-se de uma atividade que requer um esforço cognitivo. Para escrever, a criança se esforça em compreender seu funcionamento.

Quando entendemos que escrever se trata de um sistema de representação, isso significa conceber a linguagem escrita num jogo de inclusão e exclusão dos aspectos reais que caracterizam um dado objeto ou situação, pois a representação não é uma cópia do real, ou seja, escrever representa os sons da linguagem oral, mas não é totalmente igual à fala, porém é possível encontrar algumas propriedades de uma determinada realidade, no caso a língua falada, e excluir outras características ou relações próprias desta realidade.

Já o sistema de codificação pode ser compreendido como a construção de um sistema alternativo de linguagem; trata-se de outro código de transmissão, baseado em uma representação do sistema de escrita alfabético ou do sistema ideográfico (para os números). O código trata-se de uma operação de correspondência entre termos. Trazemos como exemplo, o código Braille, na imagem 44, que se organiza a partir de um sistema de escrita alfabético:



**Imagem 44** – Código Braille.  
Fonte: MOTA (on-line).

Segundo Ferreiro (1975; 1985; 2000), a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. O sistema de escrita alfabético não é capaz de trazer todas as variações possíveis da língua oral.

É nesse sentido que Ferreiro (1985; 2000), Morais e Leite (2005) e Santos (2007) concordam em afirmar que a distinção entre o sistema de codificação e o sistema de representação da escrita é mais abrangente do que uma simples definição. Os autores apontam que o sistema de codificação que concebe a escrita como um código de transcrição ocorre num plano de substituição e correspondência, em que se converte as unidades sonoras em unidades gráficas e se coloca como primeiro plano de consolidação do processo a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (auditiva e visual).

Em contrapartida, o sistema de representação da escrita traz como centralidade os modos e o processo de compreensão da natureza deste sistema pelo próprio sujeito, em articulação com a funcionalidade e aplicabilidade da escrita.

Para Ferreiro (1975; 1985; 2000), a criança trabalha com questões abstratas para entender o funcionamento do sistema de escrita alfabético, para perceber que não se trata de uma simples reprodução do oral, com base na memorização e reprodução. Por exemplo, tem-se a questão de que alguns elementos essenciais da linguagem oral, como a entonação, não aparecem na representação da escrita. Outra questão refere-se a como as palavras são tratadas como equivalentes na representação, na relação grafema-fonema.

Se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, por isso, considera-se que se trata de uma aprendizagem conceitual. É neste sentido que a escrita espontânea da criança ganha uma conotação diferenciada, torna-se um recurso, um documento valioso e imprescindível para se averiguar o que a criança ainda não sabe e evidenciar os conceitos que já construiu a respeito do sistema de escrita.

Diante disso, permitir que a criança escreva palavras como sabe ou como pensa que deve ser escrito é permitir arriscar-se, é possibilitar que ela (re)elabore processos intrapsíquicos sobre a linguagem escrita. Essa proposta exige um olhar mais atento do professor para o processo de aprendizagem da criança, a fim de interpretar estas marcas escritas, o que “requer uma atitude teórica definida”, afirma Ferreiro (1985, p. 9).



**Imagem 45** – Tirinhas Animatiras, de Jean Galvão.  
Fonte: JEAN BLOG (on-line).

Para Ferreiro (1985), no processo de produção escrita deve-se considerar dois fatores: os aspectos gráficos, que estão relacionados com a qualidade do traçado, a distribuição espacial, das formas e da orientação predominantes da escrita, como também os aspectos construtivos que estão relacionados com a intenção de representação da criança, ou seja, as hipóteses construídas sobre o sistema de escrita.

A escrita segue um processo evolutivo, uma linha de evolução regular. Ferreiro (1975; 1985; 2000) classifica esta evolução em três grandes períodos que se subdividem: (a) Distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; (b) A construção de formas de diferenciação; e (c) Fonetização da escrita, que comentaremos a seguir.

- a. *Distinção entre o modo de representação icônico e não icônico*: este primeiro período corresponde à distinção entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas, ou seja, refere-se à distinção entre desenhar e escrever. A diferenciação entre o que é um desenho e o que é a escrita torna-se um ponto determinante no processo de evolução da compreensão do sistema de escrita alfabético. Como exemplo, destacamos a imagem 46, em que a criança demonstra traçados distintos ao desenhar o elefante e ao escrever a palavra ELEFANTE:

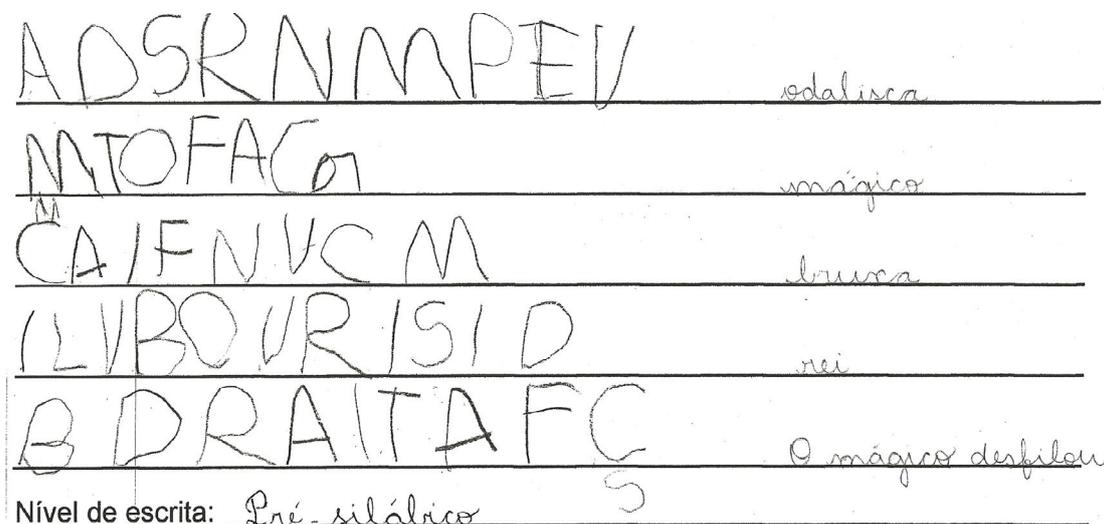


**Imagem 46** – Distinção entre o modo icônico e não icônico.

Fonte: Desenho de crianças. Arquivo da autora (2005).

- b. No segundo período, denominado de A construção de formas de diferenciação, ocorre um controle progressivo das variações sobre os eixos quantitativos e qualitativos, ou seja, por já fazer uma distinção entre desenhar e escrever, a criança passa a usar letras para escrever e dedica-se em um esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas que elabora. Os critérios de diferenciação correspondem às propriedades que um texto deve possuir para ser interpretável, ou seja, para lhe atribuir significação. Na figura 47

podemos observar uma escrita pré-silábica, em que as letras são usadas de forma aleatórias, sem relação com a palavra:



**Imagem 47** – Fase pré-silábica da escrita.

Fonte: Escrita de crianças. Arquivo da autora (2012).

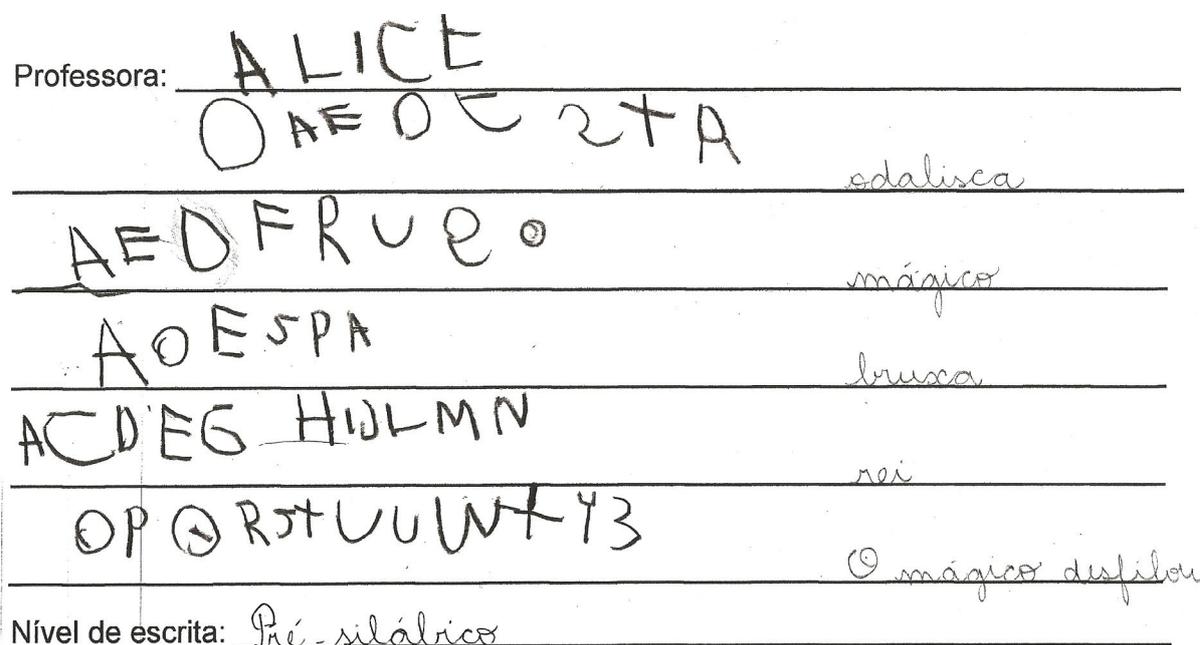
Os aspectos intrafigurativos se expressam sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras, e sobre o eixo qualitativo, que percebe a necessidade de uma variação interna na grafia das palavras. Esta coordenação dos dois modos de distinção, segundo Ferreiro (1985; 2000), é difícil e requer um esforço das capacidades cognitivas, como qualquer domínio de atividade intelectual. Este período também é classificado de pré-silábico, por anteceder o período seguinte, que centraliza a evolução da escrita na descoberta das sílabas.

Este período se subdivide em vários momentos e Ferreiro (1985) denomina este nível de escrita como pré-silábica. Neste nível, a criança não consegue estabelecer relações entre a escrita e a pronúncia de letras das palavras, ou dito de outra forma, não estabelece correspondência entre letra e som (grafema-fonema). Na escrita pré-silábica a criança expressa, inicialmente, sua escrita através de desenhos, rabiscos e, depois, passa a utilizar letras usadas aleatoriamente, sem repetição e com critérios. Aqui, a criança não percebe que as letras podem ter relação com os sons da fala e usa apenas as letras que conhece, como as de seu nome.

Outra característica dessa fase trata-se de uma percepção equivocada de que a escrita é o objeto, ou seja, de que as coisas grandes devem ser escritas com muitas letras e, coisas pequenas, com poucas. Isso ocorre porque a criança encontra-se na fase do “realismo nominal”, expressão utilizada por Piaget (2009) para designar a impossibilidade de conceber a palavra e o objeto a que se refere como duas realidades distintas.

Para escrever BOI a criança usará muitas letras e, para FORMIGA, poucas letras, porque a referência da criança está voltada para o objeto, no caso o animal, e não para a palavra. A superação do realismo nominal representa um grande avanço da criança na compreensão da língua escrita. Pela percepção de que a palavra escrita, diferentemente do desenho, não representa o objeto, mas seu nome, é indispensável para o sucesso na alfabetização.

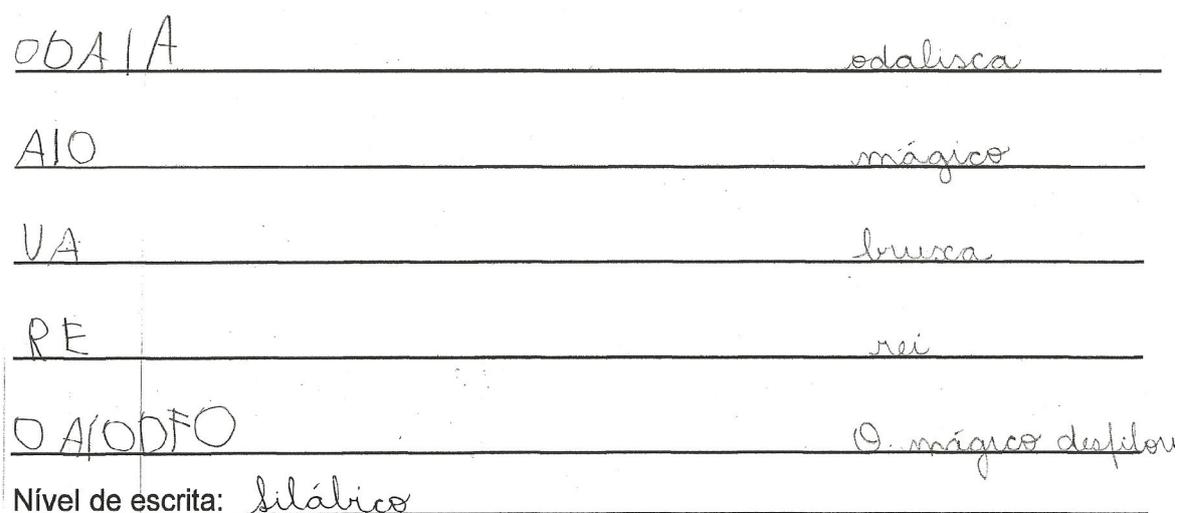
Os avanços na escrita pré-silábica são notados quando a criança começa a perceber que se escreve com símbolos gráficos; outro avanço importante é quando começa a relacionar esses símbolos gráficos com os sons, geralmente com as vogais. Nesse momento, ao escrever a criança começa a trazer nas letras iniciais das palavras uma relação sonora. O trabalho pedagógico deve centrar nas letras do alfabeto, de modo a garantir que as crianças as reconheçam e se apropriem do traçado. A Imagem 48 exemplifica o início dessa percepção da relação grafema-fonema pela criança, em algumas palavras podemos observar uma letra relacionada, geralmente são as vogais, como na escrita da palavra ODALISCA aparece a correspondência da letra O.



**Imagem 48** – Fase pré-silábica da escrita.

Fonte: Escrita de crianças. Arquivo da autora (2012).

- c. No terceiro período ocorre a “fonetização da escrita” e abrange três momentos determinantes em que, a princípio, a criança busca uma diferenciação ou semelhança entre os significados sonoros e a representação gráfica das palavras. Essa diferenciação é marcada pela correspondência do som existentes na palavra, como podemos ver na Imagem 49:



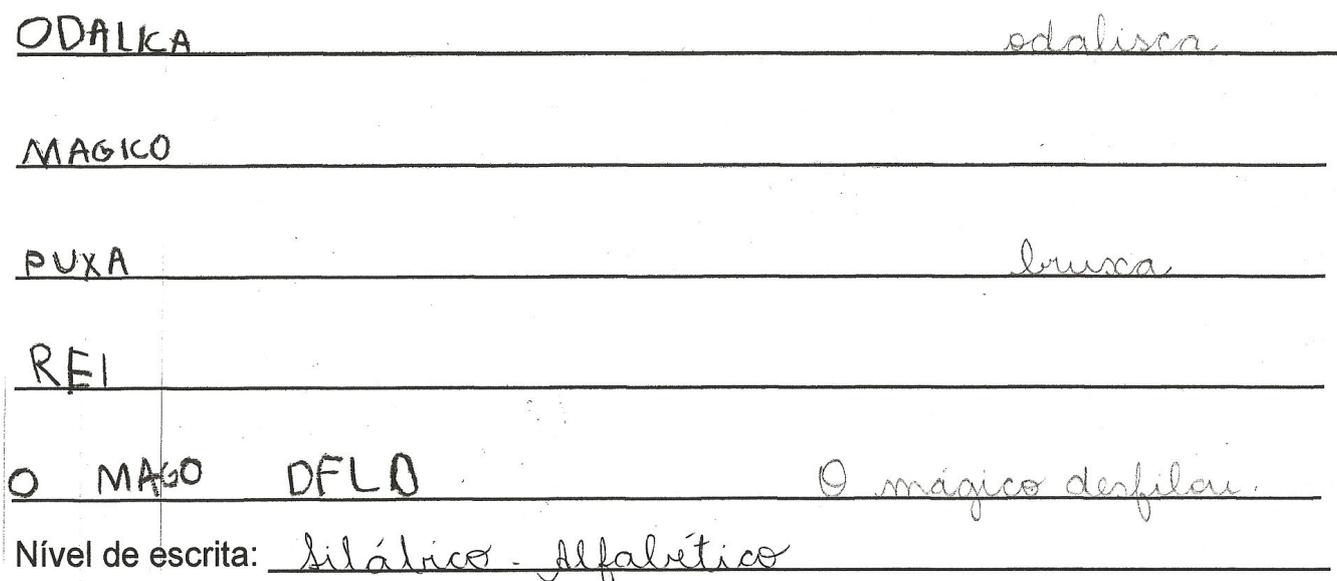
**Imagem 49** – Fase silábica da escrita.

Fonte: Escrita de crianças. Arquivo da autora (2012).

No primeiro momento, chamado de nível de “escrita silábica”, a criança fica mais atenta às propriedades sonoras do significante e descobre as partes constituintes da palavra, como as letras e sua correspondência na formação das sílabas. A criança utiliza uma letra para cada sílaba. Nesse momento acontece a percepção das unidades silábicas das palavras.

O nível de escrita silábica é um momento em que a criança enfrenta grandes conflitos e contradições sobre a escrita, considerados importantes para a compreensão do sistema de escrita alfabético. Primeiramente, porque estes conflitos permitem obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras para compor as sílabas e, em seguida, pelo fato de centrar a atenção do sujeito na variação sonora das letras para compor as palavras. Nesse nível de escrita o trabalho pedagógico com sílabas (formação de sílabas, famílias silábicas) deve ser iniciado e ampliado, mediante o andamento da turma.

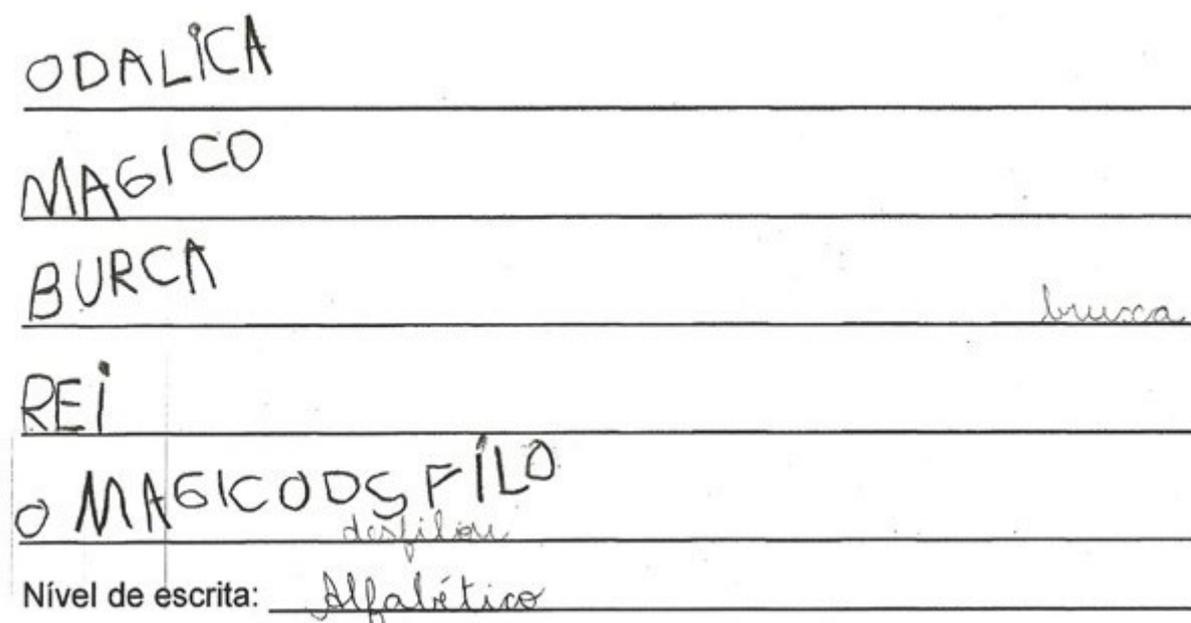
Estes conflitos garantirão a entrada no segundo momento desta fase, a “escrita silábico-alfabética”, que marca a transição entre esquemas prévios de representação da palavra, fixando uma letra por sílaba e esquemas futuros de mais de uma letra por sílaba. A partir dessas observações a criança percebe que a quantidade de letras por sílabas varia de acordo com as palavras. Essa percepção permite à criança avançar para a fase posterior: silábico-alfabética, como na Imagem 50:



**Imagem 50** – Fase silábica da escrita.

Fonte: Escrita de crianças. Arquivo da autora (2012).

O nível de escrita silábico-alfabética caracteriza-se por ser uma fase transitória, em que a criança percebe que a representação de sons de sílabas pode acontecer com mais de uma letra e passa a utilizar-se dessa construção para todas as palavras. Este é o nível de escrita em que o trabalho pedagógico com sílabas deve ser enfatizado. Ao perceber que uma sílaba pode ser representada por mais de uma letra, a criança avança rapidamente nesse conhecimento linguístico e passa a organizar sua escrita pensando na formação da sílaba, o que a coloca na fase alfabética, conforme a Imagem 51:



**Imagem 51** – Fase alfabética da escrita.

Fonte: Escrita de crianças. Arquivo da autora (2012).

Estas observações da criança passarão a compor o terceiro momento da hipótese de “escrita alfabética”, em que a criança percebe que não há regularidade na quantidade de letras nas sílabas, pois há sílabas com uma, duas, três ou quatro letras, e outro problema a enfrentar pela criança trata-se das questões ortográficas, em que não há correspondência entre som e letra, e outras em que uma letra representa vários sons, ou quando um mesmo som pode ser representado por várias letras.

A maior característica da escrita alfabética é que a criança escreve como fala, pois ainda não se atenta para as irregularidades do sistema de escrita alfabético. Nesse nível de escrita é importante que o trabalho pedagógico apresente e explore as irregularidades do sistema de escrita alfabético, ou seja, que uma letra pode ter vários sons. como a letra R em **RATO**, em **CARRO**, em **CARO**, em **ARTUR**; ou um som pode ser representado por várias letras, como o fonema /s/ em **SALA**, **PÁSSARO**, **CARTAZ** e **MÁXIMO**, e além da formação de sílabas VC (vogal e consoante), como **BALA**, ocorre a formação CVC, como **BARCO**, ou CCV, como em **BRAÇO**, temos também os dígrafos – quando duas letras representam um único fonema (LH, NH, SS, RR, GU, QU), enfim são muitas variações que a criança precisa conhecer e se apropriar.

No entanto, este trabalho pedagógico é específico do processo de alfabetização, requer atividades de aprofundamento da escrita e da leitura que não cabem, ou melhor, mostram-se inadequadas às propostas de experiências com a linguagem previstos para a Educação Infantil.

### 4.3 O processo de aquisição da língua escrita na Educação Infantil

Considerando que o sistema de escrita alfabética é composto por normas ortográficas, resultantes de uma convenção cultural, e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, é possível indicar um ensino do sistema de escrita alfabético que promova sistematicamente a reflexão sobre a dimensão sonora das palavras.

Mas como explorar um trabalho com o sistema de escrita alfabético na Educação Infantil? Até que ponto é possível desenvolver propostas pedagógicas de modo a não adentrar em questões específicas da alfabetização? Tais questões permitem pensar em ações práticas de atuação docente em relação à escrita, de modo a estimular a compreensão da criança sobre o sistema de escrita alfabético, dando condições ou elementos construtivos para o processo de alfabetização.

Consideramos que o trabalho com o sistema de escrita alfabético pode ser iniciado na Educação Infantil por meio de brincadeiras em que a criança possa refletir sobre a linguagem oral e escrita. Uma possibilidade é quando a professora conduz uma reflexão com as crianças sobre as palavras de forma oral, pensando no som que emitem, ou sobre a forma gráfica, pensando nas semelhanças do traçado. Por exemplo, ao refletir sobre quantas vezes se abre a boca para pronunciar a palavra **MAÇÃ**; depois quantas vezes se abre a boca para falar **MORANGUINHO**, por exemplo. Trata-se de uma proposta em que as crianças podem perceber que **MAÇÃ** é uma palavra pequena e que **MORANGUINHO** é uma palavra grande. Outro exemplo é quando se comparam as escritas de nomes das crianças da turma, como em **MARIA** e **MARCOS**, e pode-se perguntar o que tem de

parecido nas palavras. As crianças percebem que se iniciam com a mesma letra e com o mesmo som. Tais reflexões demonstram que a criança está pensando sobre a escrita e, segundo Morais (2005), ela está exercendo uma função metalinguística, ou seja, está trabalhando uma capacidade consciente de reflexão sobre a linguagem.

A habilidade de reflexão ou consciência fonológica toma as palavras e as unidades menores da palavra como objeto de observação e análise linguística, a partir de algumas de suas características, como a semelhança sonora (letras ou sílabas iniciais ou finais), divisão silábica e seu tamanho, mas não exatamente sobre seu significado.

Esta habilidade de reflexão no âmbito sonoro de composição do significante, chamada de “consciência fonológica” ou “conhecimentos metafonológicos”, segundo Morais (2005) pode ser considerada uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas, constituintes da fala, e sua organização e formação de palavras.

Nos estudos de Morais (2005; 2019), o papel das habilidades de reflexão fonológica no processo de aquisição da língua escrita acompanha um percurso evolutivo das hipóteses de escrita da criança. Na obra de Brandão e Rosa (2011) podemos encontrar propostas de atividades com a leitura e a escrita, como também sobre a consciência fonológica na Educação Infantil.

O trabalho com a consciência fonológica não se resume a uma proposta metodológica de aprendizagem ou fixação entre grafema e fonema, delimitado pelo método fônico. Esta proposta, segundo Morais (2005; 2019), entende que a consciência fonológica não é a condição determinante para o processo de aquisição da língua escrita, mas uma habilidade necessária para sua construção e apreensão.

O trabalho pedagógico pode ser incentivado e orientado com o uso de textos curtos como poemas, parlendas e trava-línguas, que permitem focalizar a atenção da criança na representação ou notação escrita, enquanto se reflete sobre a relação grafema-fonema. Com textos curtos a criança pode memorizar e declamar, o que possibilitará a percepção quanto a semelhanças sonoras de palavras, por exemplo, assonâncias, aliterações e rimas, além de explorar a formação rítmica entre os versos e estrofes.

Os jogos de consciência fonológica são outra estratégia interessante para desenvolver a habilidade de identificar e manipular sons individuais que estimulem a consciência fonêmica. Citam-se jogos que possam identificar a diferença entre as palavras com sons parecidos, por exemplo, reconhecer as diferenças no som inicial de FACA e VACA, em que F e V têm pronúncias diferentes, bem como ser capaz de identificar e manipular os demais sons dessas palavras.

Os jogos de consciência fonológica podem explorar sons individuais de palavras, a partir da comparação de imagens em fichas; podem separar palavras que iniciam com o mesmo som; observar a divisão de sílabas na oralidade a partir de imagens em cartões; perceber o tamanho de uma palavra em relação à outra; identificar semelhanças sonoras entre palavras ou parte delas, como também segmentar e manipular sílabas e sons (rimar ou substituir sons específicos), enfim, são inúmeras as possibilidades de atividades conduzidas de forma lúdica, por meio de brincadeiras e jogos.

As atividades como leitura e declamação de poemas, explorando os versos rimados, articulando na oralidade palavras que rimam ou que iniciam com o mesmo som ou identificação de

partes que compõem as palavras, letra inicial, letra final, entre outras possibilidades, contribuem no processo de reflexão da palavra, favorecendo à construção de hipóteses de escrita.

#### 4.4 A leitura literária e o reconto: produção de textos na oralidade

Por meio das relações sociais as crianças interagem e se apropriam de conhecimentos com e pela da linguagem. Ao ingressarem na Educação Infantil essas relações ampliam, por isso cabe pensar de que forma podemos oportunizar experiências para as crianças expandirem o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Como a leitura literária pode contribuir ou influenciar de forma satisfatória nesse processo de interação com o mundo?

A possibilidade de um trabalho estimulador da linguagem pode acontecer a partir de atividades literárias, com base em livros de literatura infantil, com a leitura realizada por um adulto, conduzida em momentos de diálogo e reflexão que antecedem a obra lida, a partir de questões que permitam às crianças pensarem sobre o texto, seja durante a leitura ou ao finalizar. Essas podem ser propostas desenvolvidas com intencionalidade pedagógica que permitam ir além do texto, a partir de estratégias literárias para potencializar a compreensão leitora (Rodrigues; Goulart, 2022).

Nesse sentido, a leitura é considerada um processo, no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que já sabe sobre a língua, sobre as características do gênero ou do suporte.



**Imagem 52** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.

Fonte: ARMANDINHO (on-line).

A formação literária dos pequenos leitores se inicia muito antes de eles ingressarem na escola. Os saberes literários, ou seja, os modos de interagir com os materiais escritos, vão variar conforme as experiências anteriores que esta criança teve com a leitura, mas podemos dizer que se trata de uma apropriação que acontece em diferentes esferas sociais, com mais intensidade nas relações familiares e, logo, na escolar. Independentemente dessas esferas – familiar ou escolar –, o papel do adulto como “mediador, seja ele o educador de infância ou algum membro da família, é indispensável. E afigura-se-nos que o papel desempenhado pelo adulto mediador, no contato e na interação da criança com o livro” (Balça; Leal, 2014, p. 2).

É por meio das experiências de leitura proporcionadas por um adulto mediador que esta criança irá colecionar memórias afetivas com os livros. A relação entre leitor e texto abre possibilidades inventivas questionadoras sobre as coisas, as pessoas e as situações. Com as primeiras leituras as crianças são preparadas para aprender a fazer todos os outros tipos de leitura de mundo. Ao ler para as crianças, o mediador abre uma porta entre o mundo que conhece e o mundo do outro, assim, o “sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”, como escreve Cosson (2012, p. 29).



**Imagem 53** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.  
Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Nesse sentido, destacamos o quanto a leitura literária no contexto da Educação Infantil tem sua dimensão significativa para o desenvolvimento das crianças, pois a literatura possui “essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (Cosson, 2012, p. 17).

Seja o gênero narrativo, seja uma poesia, o primeiro ponto da ação mediadora refere-se à escolha do livro. Em relação a isso o professor pode usar como critério de escolha um livro, ou um texto, que as crianças ainda não conheçam. A preocupação não deve estar no tamanho do texto, mas se ele possui literalidade, se permite reflexões, se é um texto bem escrito, se provoca a curiosidade, a imaginação e a experiência estética. O segundo ponto é que o professor precisa ter claro qual a finalidade dessa leitura, ou seja, qual a intencionalidade da proposta. Muitas das vezes a obra é escolhida apenas para um trabalho pedagógico de reflexão de um tema, como racismo, diversidade, respeito etc., e a literalidade não aparece como objetivo da proposta, ou seja, o potencial de reflexão sobre o tema de forma geral, sobre as ações dos personagens, sobre o que foi dito objetivamente e/ou sobre aquilo que está subjetivo, sobre as percepções, impressões ou relações com outros textos, acaba não sendo explorado.

Após a escolha da obra, outro ponto a ser observado pelo mediador refere-se ao modo de realização da leitura. O ato de ler precisa ser desempenhado de forma expressiva, de modo a incentivar os alunos a repetirem o processo e evidenciarem características, como melodia e ritmo do texto (Paiva; Paulino; Passos, 2006).

A leitura precisa ser preparada com antecedência, precisa ser treinada ou ensaiada. Isso porque o mediador irá materializar o texto, incorporá-lo. Corsino (2015, p. 2715) evidencia que

“o potencial materializador está presente no corpo, na voz do professor e no ato da leitura e tais fatores interferem na leitura compartilhada pelas crianças”. Mais do que isso, “corpo e voz dão forma física ao texto e criam uma experiência de afetação mútua, aproxima o grupo e contribui para a produção de sentido” (Corsino, 2015, p. 2715-2716).

Outro ponto refere-se ao ambiente em que acontecerá a atividade de leitura, que pode ser a biblioteca, dentro da sala de aula ou um espaço externo disponível na escola. O interessante é pensar e planejar com antecedência, e prever o que este espaço lhe permite explorar em relação à atividade de leitura. Outro ponto que podemos destacar são as intervenções a serem realizadas antes, durante ou após a leitura (Solé, 1998).

Em relação às provocações e propostas realizadas quanto ao tema/assunto do texto, a mediação do professor é fundamental na atividade de leitura. As perguntas precisam ser provocativas e conduzir a uma reflexão sobre o texto, mas também ir além dele.

Outro ponto para atuação do mediador se refere ao reconto, ou produção de textos orais, com base no livro-imagens ou no texto lido pelo professor. A proposta de recontar o texto visual ou texto lido pode acontecer a partir de um capítulo ou da história toda, de maneira sintetizada. O reconto pode ser de forma individual, em que cada criança pode ter sua vez de produzir o texto – visual ou texto lido – ou pode ser de forma coletiva, em que todas as crianças participam, cada uma na sua vez, recontando a história. Nesse momento, o professor pode atuar como escriba, ou seja, pode gravar ou ir anotando na lousa ou no caderno o texto construído pelas crianças. O importante é ler o texto como ficou e ir ajustando com as crianças as partes que podem ficar sem sentido, como expressões que não estão adequadas, fatos que são importantes para compor o enredo da narrativa, o uso de conectivos, de pausas ou repetições de palavras.

Nesse sentido, entendemos que o reconto de histórias pode ser considerado uma produção de textos, pois a criança, enquanto leitora ativa, recria o enredo narrativo com expressões que são próprias. O texto produzido ou recontado na oralidade acaba apresentando uma marca singular, seja de uma criança, seja da turma toda, quando produzido coletivamente.

Para desenvolver esse trabalho o professor poderá escolher uma narrativa envolvente e esta prática pode organizar-se em três momentos distintos: o primeiro acontece antes da leitura do texto até sua efetivação, refere-se às questões que podem ser exploradas na oralidade sobre o assunto que o texto abordará. Esta motivação antecipada é uma forma de envolvimento à temática e, ao mesmo tempo, permite levantar conhecimentos prévios a respeito do assunto a ser discutido (Solé, 1998). No momento da leitura pode-se fazer perguntas sobre o que irá acontecer, de modo a provocar a curiosidade, inserir ou aproximar a criança do contexto da narrativa, despertando seu interesse pela leitura da história (Goulart, 2012). No momento posterior à leitura o professor pode preparar diferentes perguntas sobre o texto, de modo a permitir que as crianças pensem sobre o contexto da narrativa e, depois, incentivar o reconto.

A prática do reconto de textos lidos ou de imagens contidas nas ilustrações dos livros de literatura infantil se mostra uma possibilidade de trabalho pedagógico que valoriza e estimula a linguagem como forma de expressão e interação verbal da criança. Trata-se de uma atividade que

aproxima e articula questões relacionadas à oralidade e à escrita, como forma de produção e de reflexão com e sobre a própria língua escrita (Goulart, 2012).

## Para saber mais...

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na Educação Infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOULART, I. C. V. Entre o ensinar e o aprender: Reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, Ano 4, v. 4, n. 8, p. 23-35, jul./ dez. 2010. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/239/118> Acesso: 12 ago. 2024.

MANO BRISA. Documentário: **O Nascimento da Escrita**. YouTube, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d1zFBZILKNc>>. Acesso em: 22 de ago. 2023.

RODRIGUES, K. M. P.; GOULART, I. C. V. Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores. **Revista Álabe**, n. 26, p. 1-20, jul./ dec. 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8691388> Acesso em: 12 ago. 2024.

TV ESCOLA: **A História da Palavra** – A Revolução dos Alfabetos. YouTube, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T4VFpLDucBI>>. Acesso em: 22 de ago. 2023.

## Atividades

1. Assista ao vídeo e elabore uma proposta pedagógica que propicie o desenvolvimento da linguagem oral e escrita com crianças:

Linguagem escrita e as crianças – superando mitos na Educação Infantil: <https://www.youtube.com/watch?v=ROIZ1zhLOuA>

2. Leia as entrevistas realizadas pela Revista Escola com Emília Ferreiro e Ana Teberosky e depois aponte a contribuição das autoras para a construção de um novo olhar para o processo de aquisição da linguagem escrita:

- a. Ana Teberosky: “Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita” <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/debater-opinar-estimulam-leitura-escrita-423497.shtml>

- b. Emília Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>

## CONCLUSÃO

*Palavras que fecham o caderno, mas que abrem outras páginas...*

*Mas todo ato criador é cheio de infância.  
Se me pergunto quais os elementos inauguram a infância,  
eu me respondo ser a liberdade, a espontaneidade, a fantasia, a inventividade.*

*Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 67).*

Ao falarmos da linguagem, especificamente da criança, nos deparamos com um universo simbólico e discursivo que requer uma compreensão maior e mais aprofundada do ato inventivo, desse ato criador “cheio de infância”, como descreve a epígrafe, visto que se trata de um momento em que a criança observa e explora objetos, imagens, coisas, situações, tudo que está ao seu redor, de forma ativa e atuante. Para isso a criança age e interage com e pela linguagem, a fim de conhecer e vivenciar as descobertas desse mundo em que está inserida.

Nesse Caderno didático, “Linguagem Oral e escrita”, oferecemos ao leitor-estudante uma síntese das principais discussões e concepções teóricas a respeito do desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Para isso, as palavras foram fundamentais, pois a cada unidade tomamos o cuidado na escolha das palavras, das expressões verbais, dos exemplos citados, das imagens, dos desenhos e das tiras selecionadas, como interlocutores da temática em reflexão.

Foram muitas palavras utilizadas para dar visibilidade aos aspectos que fazem parte do desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança, a fim de estabelecer diálogos com o leitor. Palavras que buscaram descrever os modos de apropriação e de interação da criança com as pessoas e consigo mesma. As palavras, compreendidas como a expressão da linguagem, são a ponte de conexão entre a criança e o mundo, pois observa, imita, repete, organiza e reelabora a partir do material linguístico que lhe é oferecido. É participando de situações de linguagem oral e/ou escrita que a criança se posiciona e produz sua própria forma de expressão.

A linguagem é vista como uma capacidade cognitiva que nos qualifica como seres humanos, que nos permite representar e expressar de maneira singular e simbólica as experiências vividas, os pensamentos, as aflições, os medos, os desejos e as necessidades, de modo a concretizar ações internas ou externas, como obter, processar, demandar e produzir um conhecimento.

Os estudos mostraram que a linguagem tem um percurso de desenvolvimento, passa por etapas em que o conhecimento é reelaborado e ampliado. Por isso, o papel do professor nesse processo é determinante, de modo a atuar em intervenções pedagógicas, criando e recriando práticas educativas que estimulem e potencializem a aprendizagem.

Outros estudos trazem a concepção da linguagem como processo discursivo, como forma de ação e interação social, em os sujeitos constroem a linguagem nas relações de interlocução com seus pares. Constroem e reelaboram seu discurso em função do outro.

Entendemos que o trabalho docente não se constitui a partir de atitudes isoladas, mas se materializa a partir de ações dialógicas, pois envolve outros atos, como a reflexibilidade, o encantamento com a própria prática e a empatia – o que requer uma compreensão de que a atuação docente como mediador de propostas que estimulem a linguagem oral e escrita parte da capacidade de aprendizagem e de (auto)regulação de ações e atuações (Goulart, 2016).



**Imagem 54** – Tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck.  
Fonte: ARMANDINHO (on-line).

Esperamos que ao fechar as páginas desse caderno outras palavras se mostrem necessárias, que se abram páginas de curiosidade, de inventividade, de espontaneidade e assertividade, pois um professor é produtor de linguagens, ouve, fala, gesticula, canta, dança, atua, cria, recria, inventa e reinventa sua própria prática. Se informa, forma, transforma, se perde e se encontra numa diversidade de palavras...

## Referências

ANDRADE, M. de. Do desenho. In: ANDRADE, M. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**, p. 69-77. 2. ed. São Paulo: Martins, 1975.

ANDRADE, C. D. **Boitempo: menino antigo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ARMANDINHO. **Tiras Armandinho**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>. Acesso em: 01 de fev. 2021.

AQUARELA. Toquinho. **CD Aquarela**, 1983. Disponível em: <<http://www.kboing.com.br/toquinho/1-46112/>>. Acesso em: 20 de dez. 2014.

AUTISMO, UM AMOR SEM FRONTEIRAS. **Por que você me comeu?** Disponível em: <<https://www.facebook.com/reel/176031748824123>>. Acesso em: 12 de ago. 2023.

AZENHA, M. G. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.

BAGNO, M. Linguagem. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.).

**Glossário Ceale:** Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores, p. 192-193. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

BALÇA, Â.; LEAL, E. A leitura no contexto da educação pré-escolar. **Álabe:** Revista de la Red de Universidades Lectoras, Almeria, v. 10, n. 5, p. 87-97, dez. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, M. **Livro das Ignoranças.** Rio de Janeiro: Record, de 1993.

BARROS, M. **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, M. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BLOG DO XANDRO. **Animatiras** – João Galvão! Disponível em: <<http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2010/05/tiras-n893-animatiras-jean-galvao.html>>. Acesso em: 12 de ago. 2023.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** v. 3. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 2010.

BRASIL. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1, unidade 3. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Cadernos da Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil.** 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da Educação: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECPN12019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12019.pdf)>. Acesso em: 23 de nov. 2019.

BUSATTO, C. **A arte de contar Histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COLL, C. As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar. *In*: LEITE, L. B. (Org). **Piaget e a Escola de Genebra**, p. 164-197. São Paulo: Editora: Cortez, 1992.

CORSINO, P. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de representação. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, set. 1985.

FERREIRO, E. Os processos construtivos da apropriação da escrita. *In*: FERREIRO, E; PALACIO, M. G. (Org.). **Os processos de leitura e escrita**, p. 102-123. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1975.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

GIRARDELLO, G. E. P. Voz, Presença, Imaginação: a narração de histórias para crianças pequenas. *In*: **XXVI Reunião Nacional da ANPED** – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2011, Poços de Caldas. Anais da XXVI Reunião Nacional da ANPED, 2011.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil. *In*: **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

GOULART, I. C. V. Entre contos e encantos: um estudo sobre a contribuição dos contos infantis e da criação imaginária para o desenvolvimento da linguagem. **Revista Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, Ano 3, v. 01, n. 05 jan./jul., p. 1-11, 2009.

GOULART, I. C. V. Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil. XVI ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, p. 1-12; UNICAMP. Campinas, 2012.

GOULART, I. C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira De Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 48-62, jul./dez. 2015.

GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. de (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papirus, 2017.

NASCIMENTO, C. R.; GOULART, I. C. V. A criança e o desenvolvimento da linguagem: um olhar para as práticas educativas com a leitura literária. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 8, n. 15, p. 8-29, 2019.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. JUNQUEIRA, P. (Trad.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

JEAN BLOG. **Animatiras**. Disponível em: <<http://jeangalvao.blogspot.com.br/2010/04/animatiras.html>>. Acesso em 10 de jan. 2022.

LA TAILLE, Y. **A construção do conhecimento**. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. de. (Org.). **Livro de estudo**. Pró-Infantil. Coleção. v. I, II. Brasília: Ministério de Educação e Cultura; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação a Distância, 2005.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. de. (Org.). **Livro de estudo**. Pró-Infantil. Coleção. v. III, IV. Brasília: Ministério de Educação e Cultura; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação a Distância, 2006.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In*: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**, v. 1 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luri. Diana Myriam Lichtenstein, Mário Corso (Trad.); supervisão de tradução Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MANIA DE GIBI BLOG. **Turma da Mônica 50 anos**: parte 5. Disponível em: <<http://blogmaniadegibi.com/2013/04/turma-da-monica-50-anos-parte-5/>>. Acesso em 10 de jan. 2022.

MARCUSCHI, A. Oralidade e escrita. **Signótica**, n. 9, p.119-145, jan./dez. 1997.

MATTOSO, C. **Me dá o teu contente que eu te dou o meu**. Campinas: Verus Editora, 2003.

MEIRELES, C. **Vaga Música**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguiar, 1983.

MÉREDIEU, F. de. **O desenho infantil**. LORENCI, Á.; NITRINI, S. M. (Trad.). São Paulo: Cultrix, 2006.

MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética, p. 71-88. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. de. Consciência fonológica na alfabetização. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, 71-72. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MOTA, M. **Código Braille**. Disponível em: <<http://marcosmota.com.br/wp/?p=370>>. Acesso em 10 de jan. 2022.

MURRAY, R. **Quem vê cara não vê coração**. Porto Alegre: Callis & Instituto Houaiss, 2012.

NOVA ESCOLA. **As formas de estimular a oralidade**. YouTube, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w9WDRa7OjfY>>. Acesso em: 23 de nov. 2022.

QUEIRÓS, B. C. de. **Literatura**: leitura de mundo, criação da palavra. *In*: ABREU, J. (Org.). Sobre ler, escrever e outros diálogos, p. 65-70. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUINTANA, M. **Quintana de bolso**. Porto Alegre: Editora LP&M Pocket, 2006.

PAIVA, A.; PAULINO, G.; PASSOS, M. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PALAVRA. **Teatro Mágico**. Fernando Anitelli. Teatro Mágico. Disponível em: <<http://letras.mus.br/o-teatro-magico/536924/>>. Acesso em: 20 de dez. 2014.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. D'AMORIM, M. A. M.; SILVA, P. S. L. (Trad.). 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. 16. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- PINTEREST. **Tirinha Turma da Mônica**. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/ponkamaia/tirinha-turma-da-m%C3%B4nica/>> Acesso em: 20 de dez. 2014.
- PULASKI, M. A. S. **Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1986.
- PRADO, A. **Bagagem**. São Paulo: Editora Siciliano, 1993.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semeonovitch Vigotski no Brasil. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- RECREIO. Anabel e a lagarta. **Revista Recreio**, Ano 11, n. 556, nov. de 2010.
- RODRIGUES, K. M.; GOULART, I. C. V. Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores. **Revista Álabe**, Almería, n. 26, p. 1-20, jul./dec. 2022.
- SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- SANTOS, C. F. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, D. L. da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007.
- SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, E (org.). **A magia da linguagem**, p. 49-73. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001.
- SOARES, M. V. Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, ano II, v. 4, setembro 2006.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. L. S.; ROCHA, M. S. P. M. L. da. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil**: práticas e interações, p. 79-116. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Básica, 2016.
- STACCIOLI, G. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. *In*: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infância e suas linguagens**, p. 95-126. São Paulo: Cortez, 2014.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

UM POUCO DE TUDO AZ. **A gente vai pegar o lobo mau porque a gente é mau também.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5FAoTGoKvj0>>. Acesso em: 13 de ago. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. PRESTES, Z. (Trad.). São Paulo: Ática, 2009b.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. TITTON, G. A. (Trad.). Petrópolis: Vozes, 2008.

A obra reúne concepções teóricas sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, com exemplos de diferentes situações de diálogos, desenhos e escritas em articulação com propostas práticas. Dividida em discussões temáticas, a obra parte das experiências acumuladas pela docência no ensino superior, pelos estudos e pesquisas realizadas pela autora. Trata-se de uma reflexão que instiga conhecer e aprofundar saberes direcionados ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a fim de assegurar reflexões sobre a prática pedagógica e contribuir com a ação formativa para a docência na educação básica.

*ilsa do carmo vieira goulart*



9788581271088