

A RELAÇÃO ENTRE AS BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nathiele Mucio Ferreiraⁱ  0009-0002-5428-3192

Universidade Estadual de Maringá - UEM

Adriana de Fátima Francoⁱⁱ  0000-0002-2727-1367

Universidade Estadual de Maringá - UEM

RESUMO: O presente artigo possui caráter conceitual-bibliográfico e teve como objetivo compreender a relação entre as brincadeiras de papéis sociais e a apropriação da escrita a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Para o seu desenvolvimento foram realizados leituras e fichamentos de obras clássicas e contemporâneas sobre as temáticas, de maneira a elaborar um texto final que sintetizasse os conteúdos estudados. Os resultados da pesquisa foram organizados em três momentos, primeiramente uma explanação sobre as brincadeiras de papéis de sociais, em seguida uma

exposição sobre o desenvolvimento da linguagem, especificamente a escrita, e por fim, realizou-se uma síntese sobre as relações entre ambas as atividades, atreladas ao modelo de ensino desenvolvimental. Como resultados, obteve-se que a aquisição da escrita não é um processo natural, mas se desenvolve historicamente ao longo da ontogenia do sujeito, tendo como um de seus precursores a brincadeira de papéis sociais, cujas principais conquistas diz respeito às capacidades de generalização, abstração, simbolização e autocontrole da conduta pela submissão às regras.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras de papéis sociais. Escrita. Psicologia Histórico-Cultural.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL ROLE-PLAYING AND THE APPROPRIATION OF WRITING: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT: This article is conceptual-bibliographical in nature and aims to understand the relationship between social role play and the appropriation of writing, based on the theoretical assumptions of Historical-Cultural Psychology. The research was carried out by reading and summarizing classic and contemporary works on the themes, in order to produce a final text that synthesized the content studied. The results of the research were organized into three parts: first, an explanation of social role-playing, then an exposition of language development, specifically

writing, and finally, a synthesis of the relationships between both activities, linked to the developmental teaching model. The results showed that the acquisition of writing is not a natural process, but develops historically throughout the subject's ontogeny, with one of its precursors being social role-playing, whose main achievements relate to the capacities for generalization, abstraction, symbolization and self-control of conduct through submission to rules.

KEYWORDS: Social role play. Writing. Historical-Cultural Psychology.

1. Introdução

Este trabalho teve como objetivo geral compreender a relação entre as brincadeiras de papéis sociais e a apropriação da escrita, e se efetivou como uma pesquisa conceitual-bibliográfica, baseando-se no levantamento e análise de referências teóricas sobre o objeto de estudo, que já foram previamente elaboradas (Gil, 2002). Como fundamentação teórica para a análise dos dados partiu-se dos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Os autores da Psicologia Histórico-Cultural, compreendem o desenvolvimento humano como o processo em que um sujeito posto em determinada sociedade, se apropria dos conhecimentos produzidos historicamente por esse grupo social. Desta forma e para essa abordagem psicológica, é apenas na apropriação da cultura que o sujeito se torna humano. Nessa perspectiva, Vigotski (2018) preconiza a lei geral do desenvolvimento, remetendo-se ao fato de que a humanização ou desenvolvimento omnilateral do indivíduo somente se efetiva na e pela relação com o outro. Nessa direção, o desenvolvimento parte de um nível intersíquico - entre psiquismos/pessoas - para somente em seguida se efetivar no nível intrapsíquico pela internalização dos aspectos universais da humanidade (Vigotski, 2018). Por isso, o conceito de mediação se torna essencial para compreender essa teoria, tendo em vista que a aprendizagem promotora de desenvolvimento da criança não ocorre simplesmente em seu contato com os objetos do ambiente, mas pela mediação de um adulto que transmite a esse indivíduo as significações e usos sociais dos objetos da realidade.

No presente artigo dar-se-á relevo aos estudos sobre a periodização do desenvolvimento psíquico, a qual aponta períodos de desenvolvimento ao longo da vida humana. Diferentemente do desenvolvimento animal, o desenvolvimento humano não é apenas uma sucessão de etapas de crescimento que são incrementadas por características apenas quantitativas, a abordagem Histórico-Cultural não define rigidamente as idades cronológicas dos períodos, definindo-os essencialmente pelas neoformações e atividades-guia do sujeito. Por atividade, entende-se “a forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas” (Petrovski, 1985, p. 142 *apud* Tuleski; Eidt, 2016, p. 44), ou seja, é uma relação ativa do sujeito para com sua realidade, de maneira a transformá-la e conseqüentemente transformar a si mesmo.

Para compreender a dinâmica das idades e dos períodos, é preciso salientar o conceito de situação social de desenvolvimento, que está muito atrelado à própria atividade do sujeito,

referindo-se a forma de relação entre o indivíduo e o meio em que está inserido, demarcando como o sujeito age ativamente nesse contexto, e como esse contexto reage (também ativamente) sobre esse indivíduo (Tuleski; Eidt, 2016). A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para a promoção do desenvolvimento da criança, pois permite uma análise tanto de sua atividade sobre o meio, como das mediações oferecidas pelo meio a essa criança. A partir dessa relação surgem as neoformações, ou seja, uma nova estrutura central do psiquismo do sujeito, que aparece pela primeira vez no início de um determinado período e influencia todo o curso de seu futuro desenvolvimento. Essa neoformação servirá de base para a reestruturação da situação social de desenvolvimento que se tornará novamente o ponto de partida para novas mudanças, evidenciando esse processo como uma espiral dialética.

É importante mencionar também a existência dos períodos de crise, que retratam a necessidade de avançar no processo de desenvolvimento, lembrando que, mesmo nos momentos críticos há ganhos construtivos. Essa situação é resultado de um confronto interno na criança, na qual ela percebe que as suas atuais atividades diante do mundo não correspondem mais as suas necessidades, e, portanto, exige mudanças em sua situação social de desenvolvimento, isto é, demanda modificações na sua relação com a realidade a fim satisfazer suas novas necessidades – momento em que a estrutura psíquica já se desenvolveu o suficiente dentro de um período e exige novos comportamentos da criança.

Além das neoformações, outro conceito-chave para a definição dos períodos de desenvolvimento é a atividade-guiaⁱⁱⁱ, o qual se refere a um tipo peculiar de atividade que conduz e promove o desenvolvimento psíquico do indivíduo em determinado momento da vida. Nessa perspectiva, cada período do desenvolvimento é caracterizado por uma atividade-guia específica. Como foco deste artigo, têm-se dois períodos principais no desenvolvimento infantil, a idade pré-escolar e a idade escolar, que são caracterizados respectivamente pela atividade-guia de brincadeira de papéis sociais e atividade de estudo. O período pré-escolar abarca crianças de aproximadamente três a seis anos que passam a se interessar pelo *fazer o que os adultos fazem*, se apropriando das significações das relações sociais e humanas (Lazaretti, 2016). Em sequência efetiva-se o período escolar, que inclui crianças de aproximadamente seis a onze anos, as quais direcionam seus interesses ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, ou seja, almejam *saber o que os adultos sabem* (Asbahr, 2016), momento em que se concretiza o processo de aquisição da linguagem escrita.

Diante do exposto, percebe-se que o desenvolvimento do psiquismo deve ser analisado a partir de um processo como um todo, verificando suas conexões entre um período e outro, por esse motivo, a presente pesquisa enfatizará a transição entre a idade pré-escolar e a idade

escolar, na busca por relações entre suas atividades-guia, especialmente no que se refere às relações entre a atividade-guia de brincadeiras de papéis sociais e a aquisição da escrita, refletindo também o desenvolvimento de algumas funções psicológicas superiores, como o autocontrole da conduta, o pensamento teórico e a formação da consciência. Em resumo, buscar-se-á respostas para o seguinte questionamento “Quais seriam as relações entre as brincadeiras de papéis sociais e a apropriação da escrita?”. Para isso, organizou-se o texto em três tópicos, além das considerações finais. Em um primeiro momento, será exposto sobre a origem sócio-histórica e ontogenéticas das brincadeiras de papéis sociais e sua importância para o desenvolvimento psíquico. Posteriormente, falar-se-á a respeito do desenvolvimento da linguagem, da oralidade à fala escrita, demarcando suas especificidades e funções sociais. E ao final, será realizada uma análise qualitativa sobre as relações e contribuições das brincadeiras de papéis sociais para o processo de aquisição da escrita, relacionando-a com a importância de um ensino que prima pelo desenvolvimento e humanização do sujeito, em especial, da criança.

2. As brincadeiras de papéis sociais: sua origem e importância para o desenvolvimento psíquico

Para Elkonin (2009), a história do brinquedo está amplamente relacionada à história das ferramentas de trabalho do homem, não sendo possível isolar “[...] a história do brinquedo da história do seu possuidor, da história das funções do brinquedo no desenvolvimento da criança, e da *história do lugar da criança na sociedade*” (Elkonin, 2009, p. 47-48, grifo nosso), por isso, o lugar que a criança ocupa na sociedade é um determinante para a história dos brinquedos e das brincadeiras.

A tese central de Elkonin (2009) se baseia na ideia de que as crianças, ao longo do processo educacional, precisam de alguma forma se apropriar dos objetos, ferramentas e signos utilizados pelo adulto, no intuito de compreender as suas ações e relações sociais para poderem posteriormente colocá-las em prática. Essa aprendizagem pode ocorrer de dois modos: ou pela inserção direta no processo produtivo (trabalho) ou de forma indireta pelas brincadeiras de papéis sociais, cujo objetivo é exatamente representar o adulto, aprendendo e executando o seu modo de vida. Para o autor, essas brincadeiras surgem justamente das mudanças históricas e sociais que culminaram no distanciamento das crianças do trabalho produtivo dos adultos. Nas sociedades localizadas temporalmente em etapas iniciais do desenvolvimento da humanidade ^{iv}é possível verificar a incorporação precoce das crianças no processo produtivo. Logo no início

de suas vidas, as crianças são inseridas no trabalho dos adultos, aprendendo a manusear as ferramentas necessárias para sua sobrevivência. Essa situação também implica a independência precoce dessas crianças, que passam a garantir sua sobrevivência mais cedo do que as crianças contemporâneas. O autor aponta que as atividades que se aparentam como brincadeiras nessas sociedades, na realidade, são ações que predizem sua vida futura. As crianças brincam pouco, e suas brincadeiras consistem em imitações das atividades dos adultos, para que possam aprender suas funções futuras, e depois aplicá-las na prática. Conclui-se, que pelo fato de estarem diretamente inseridas no processo produtivo, as crianças dessas sociedades não precisavam de uma atuação em brincadeiras de papéis sociais, pois não necessitavam reproduzir indiretamente tais atividades e relações, já que as realizavam na própria prática cotidiana.

Com o desenvolvimento e complexificação das sociedades, o trabalho humano passou a ser mediado por instrumentos e ferramentas mais complexas. Dessa forma, a relação da criança com seu entorno se modificou, pois não poderiam mais se apropriar dessas ferramentas em suas condições reais, pela incapacidade técnica e operacional, e com isso se distanciaram da atividade de trabalho do adulto. Por conseguinte, com a complexificação dos instrumentos de trabalho, surge a dificuldade e talvez até a impossibilidade de aprender e se apropriar do manejo de tais objetos, mesmo que em tamanhos reduzidos. Provavelmente, é nesse momento que surgem os brinquedos das brincadeiras de papéis sociais, representando as ferramentas do trabalho adulto, para que as crianças possam atuar no plano ideal com aquilo que não podem ou não conseguem executar diretamente na prática, o que modifica o lugar da criança na sociedade e as formas de educação. Diante do exposto, fica evidente que as brincadeiras de papéis sociais nem sempre existiram nas sociedades humanas como as concebemos atualmente, se constituindo a partir de mudanças sociais ao longo da história da humanidade. Ao separar as crianças do trabalho adulto pela complexificação das ferramentas e instrumentos, modificou-se a posição da criança nesse grupo social, surgindo a necessidade de que esses sujeitos se apropriassem de tais atividades laborais por meios alternativos, como pelas brincadeiras de papéis sociais, representando, no plano ideal, os modos de atuação e relações humanas (Elkonin, 2009).

Do mesmo modo que é importante compreender as brincadeiras de papéis sociais como uma construção histórica e social, é preciso entender sua gênese na ontogenia do sujeito, na busca de explicações para o porquê de seu surgimento se manifestar especificamente na idade pré-escolar. Esse tipo de brincadeira se torna central nesse período da vida por conta de uma expansão do mundo objetivo da criança, que passa a englobar maiores quantidades de objetos, seja os que a criança já conhece e opera, seja os objetos com os quais os adultos operam. A

partir do maior contato e interação com os objetos do mundo, especialmente adulto, a criança precisa tomar consciência desses objetos e suas funções, e por ainda não conseguir pensar abstratamente sobre essa realidade, precisa apropriá-la por meio da ação nesse mundo. Posto isso, e a partir da lógica dialética, é imprescindível considerar que as atividades dos períodos anteriores (comunicação emocional direta e atividade objetual-manipulatória) foram o embrião da nova atividade de brincadeiras de papéis sociais.

Ao final da primeira infância, desde que oferecidas oportunidades e condições para o desenvolvimento da criança, espera-se que o sujeito tenha a capacidade de operar com os objetos da realidade, pela sua manipulação técnica e operacional rumo a compreensão de seus usos sociais. Esse processo é marcado pela generalização das ações com esses objetos, compreendendo suas possibilidades de utilização além daqueles fins que lhes foram designados de forma imediata. Nesse momento, que ocorre aproximadamente aos três anos de idade, institui-se um período de crise, já que para criança não é mais suficiente apenas manusear os objetos por meio de ações, e seu principal objetivo passa a ser a compreensão de como esses objetos são utilizados pelos adultos em suas relações e papéis sociais. A criança deseja agora ser como um adulto, e como não pode atuar na prática e vida real, passa a fazê-lo nas brincadeiras de papéis sociais (Elkonin, 2009).

Em conformidade com essas ideias, Vigotski (2008) aponta a existência de duas características primordiais da idade pré-escolar que culminam no desenvolvimento das brincadeiras de papéis sociais. A primeira diz respeito ao surgimento do que ele denomina de desejos não realizáveis imediatamente, se referindo às novas necessidades das crianças diante de sua nova situação social de desenvolvimento, na qual não é mais suficiente apenas observar e manusear os objetos, mas compreendê-los partir das ações e relações sociais das pessoas. Ao mesmo tempo, e conservando aspectos do período anterior, há na criança uma tendência a resolução e satisfação imediata de seus desejos sem adiamento. Dessa forma, percebe-se que os infantes se encontram em contradição, por possuírem novos desejos e necessidades, mas que não podem ser satisfeitos imediatamente por falta de condições objetivas e até mesmo técnico-operacionais. A brincadeira de papéis sociais é a solução para a contradição encontrada pela criança entre sua necessidade de agir com os objetos e sua impossibilidade de executar as operações exigidas pelas condições objetivas e reais da ação, dessa forma, o sujeito é livre para satisfazer suas necessidades com as ações e operações que julgar adequadas.

Nessa perspectiva, os autores apontam que é pela brincadeira de papéis sociais que a criança consegue realizar os seus desejos irrealizáveis na realidade, a partir da criação de uma situação imaginária, a qual contém regras de comportamento, que não são necessariamente

estabelecidos previamente, mas que exigem ações específicas de acordo com os papéis propostos na atividade. Vale mencionar a importância de compreender a imaginação e a brincadeira de papéis sociais como processos que se desenvolvem concomitantemente, de maneira que um se origina a partir do outro. Por isso, não há imaginação antes das brincadeiras de papéis sociais, da mesma forma que estas implicam a necessidade da imaginação. Ambos se desenvolvem juntos a partir da internalização dos signos (linguagem), o que possibilita a consciência e a existência de um plano ideal (Vigotski, 2008; Elkonin, 2009). A partir da imaginação e da relação com os objetos e com os adultos, a criança passa a ser capaz de substituir ações com os objetos, de maneira a utilizar um instrumento aparente com uma função diferente do que lhe é imputado socialmente, e isso se manifesta como um indicativo da evolução para as brincadeiras de papéis sociais.

Entendendo-se que a substituição de objetos é uma característica marcante da brincadeira de papéis sociais, é preciso compreender qual a origem dessa substituição, que está amplamente relacionada ao surgimento da imaginação, como processos concomitantes. O que ocorre na brincadeira de papéis sociais, é que a atividade da criança tem como motivo a representação dos papéis sociais, e por isso buscam simular as relações sociais ao agir como os adultos agem, porém as operações na brincadeira nem sempre correspondem a ação e aos modos e meios que os adultos utilizam, o que pressupõe a impressão de que tal brincadeira seja puramente fantasia. Nas brincadeiras de papéis sociais, as operações estão mais relacionadas ao significado dos objetos, isto é, aos seus reais usos e características no mundo objetivo, sendo essa situação conhecida pela criança, que não deixa de compreender essa realidade. Entretanto, as ações da criança com esse objeto estão mais relacionadas com os sentidos pessoais atribuídos por ela a situação imaginária, sendo distante da realidade adulta. Em geral, a criança compreende e sabe o real uso de um objeto, porém para ela na brincadeira de papéis sociais, está posto no sentido diferente, o que possibilita o andamento da atividade (Leontiev, 2001).

A partir do exposto, fica evidente que as brincadeiras de papéis sociais se desenvolvem historicamente na ontogênese do sujeito a partir da mediação do outro adulto, e por isso, no início do período pré-escolar, marcado pelas crianças de aproximadamente três anos de idade, não é possível encontrar ainda a representação de fato de um papel ou das relações entre os adultos. O que se verifica são elementos de protagonização, como uma pré-história dessa atividade-guia. Nesse momento, não há ainda um sistema coordenado de ações que visa a representação de um papel, tais ações são isoladas, monótonas e repetitivas, de forma que não há uma sequência e continuidade dos atos, podendo variar inclusive a sua ordem, o que seria

inconcebível para um papel. Nesse momento, as ações não são utilizadas para aumentar o argumento^v, isto é, para desenvolver ainda mais a brincadeira de papéis sociais.

Como uma construção social passível de ser apreendida, Elkonin (2009) salienta que todas as crianças conseguem aprender a brincar, a depender das mediações do adulto, ou seja todas conseguem passar de uma execução detalhada e completa da ação para sua execução sintética e abreviada. A ação deixa de ser o centro da atividade da criança para se tornar o meio de realizar o papel na brincadeira. No início desse processo, ainda são ações lúdicas e não necessariamente histriônicas, ou seja, as crianças ainda não se colocam no papel de um personagem. É somente ao final do período pré-escolar que as crianças (agora com aproximadamente seis anos) conseguem se dedicar as brincadeiras de papéis sociais propriamente ditas, com as representações simbólicas dos papéis e relações vivenciadas pelos adultos em sua realidade. Nesse momento, há uma submissão ao papel e ao argumento da brincadeira, de forma que suas ações se submetem ao papel, havendo uma continuação lógica entre uma ação e outra (ações concatenadas). Ainda, as crianças interagem na atividade, e a ação de uma criança se relaciona com a ação de outra conforme os papéis desempenhados. Para Elkonin (2009, p. 299), “As ações desenvolvem-se em ordem estritamente reconstituente da lógica real. São múltiplas e refletem a variedade das realizadas pela pessoa a quem a criança representa”. Destaca-se que não são mais aceitas infrações nas lógicas das ações, que passam a ter uma ordem restrita a ser seguida conforme as ações vivenciadas pelo adulto em sua realidade, e qualquer erro é advertido pelos jogadores.

Destarte, reconhece-se que ao longo do desenvolvimento, têm-se primeiramente a generalização das ações, para somente depois ocorrer a substituição dos objetos, que se dá mediante a necessidade de completar uma situação habitual da ação, isto é, na ausência do objeto original para completar a ação. Tem-se, portanto, que o fundamento e ápice das brincadeiras de papéis sociais é a representação das relações sociais entre as pessoas, de forma que a criança assuma em suas brincadeiras um papel da vida real. Nesse sentido Leontiev (2001, p. 142) aponta que “[...] as crianças brincam das mesmas coisas em idade diferentes, mas elas brincam de formas diferentes”, sendo importante compreender o sentido que a brincadeira apresenta para a criança em cada momento de seu desenvolvimento. Corroborando essa ideia, Elkonin (2009) postula que ao passar para as brincadeiras de papéis sociais, não se verifica uma mudança objetiva tão drástica, as crianças continuam brincando com os mesmos brinquedos que tinham, mas agora o sentido das ações se modifica e ganham relevância as relações e funções sociais do mundo adulto.

Após essa breve explanação sobre a origem histórica e social das brincadeiras de papéis sociais, e de sua definição como atividade-guia do período pré-escolar, é necessário demarcar sua importância para o desenvolvimento da criança. Em primeiro lugar nessas brincadeiras, é possível desenvolver o autocontrole da conduta, pois a criança “[...] enfrenta um conflito entre as regras da brincadeira e o que faria se pudesse agir imediatamente” (Vigostki, 2008, p. 32). O autor aponta o paradoxo de que ao mesmo tempo que a brincadeira de papéis sociais está ligada a satisfação por ser uma forma de satisfazer necessidades, essa realização ocorre com certa resistência, pois os desejos não são realizados imediatamente, sendo necessário se submeter as regras e recusar a vontade impulsiva, caminho este que culminará na satisfação máxima. Aos poucos, a criança aprende, inclusive pela mediação e explicação de outras crianças, que não se pode fazer tudo o que deseja, mesmo nas brincadeiras, e, portanto, há um recuo e postergação de sua vontade, de forma que no final da idade pré-escolar, com o desenvolvimento dessa atividade-guia, a conduta da criança seja determinada pelo papel que assume, o que significa se submeter as regras e peculiaridades de sua representação, deixando seu desejo para outro momento. Percebe-se, portanto, que as brincadeiras de papéis sociais permitem uma reflexão sobre sua própria conduta, ainda que não seja totalmente consciente, mas a criança, além de interpretar o papel, precisa analisar e verificar se suas ações estavam em conformidade com os modelos e regras propostos. Por isso, o autor aponta que a atividade-guia específica do período pré-escolar é uma escola de conduta arbitrada, já que para representar as relações entre as pessoas, é preciso compreender e se adequar as regras dessas relações, o que impulsiona o desenvolvimento da moral da própria criança. Em suas palavras, “o jogo é a escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação” (Elkonin, 2019, p. 421).

Outro ponto marcante sobre as brincadeiras de papéis sociais e as regras diz respeito a relação da criança entre si e o outro, Elkonin (2019) evidenciou que nessas brincadeiras, a atuação da criança não se reduz a assumir o seu papel, mas também agir em conformidade com o papel de seu companheiro, coordenando as ações entre si. É o que o autor denomina de “descentramento”: a criança precisa sair de seu egocentrismo para se manter na relação com o outro. É justamente pela necessidade de submissão às regras e cooperação com o companheiro de brincadeira que a criança desenvolve sua capacidade de socialização.

Ademais, é necessário se ater ao papel das brincadeiras de papéis sociais no desenvolvimento do simbolismo da atividade infantil. Muitos autores consideram que as crianças podem realizar quaisquer substituições entre objetos, independentemente de suas condições objetivas, em virtude de sua viva imaginação. Por outro lado, há aqueles que

acreditam que na realidade as substituições somente são realizadas entre objetos e imagens que apresentem certas similaridades físicas.

Em contrapartida, Elkonin (2019) propõe uma nova concepção, baseada em uma relação direta entre objeto, ação e palavra. O autor aponta que as crianças não vivem apenas em um mundo de objetos, mas em um mundo em que os objetos recebem significados pela linguagem, sendo responsabilidade do adulto o ensino da relação entre objeto e palavra para os infantes – este é o processo de mediação. Por isso, os adultos devem denominar com uma mesma palavra as diversas representações do objeto e suas ações, por exemplo, demarcar que o cão de verdade, o cão de brinquedo e o desenho de um cão, são facetas diferentes de uma mesma representação, no caso o animal (Elkonin, 2019). Considerando os estudos de Lúkov, Elkonin (2019, p. 334) aponta que na idade pré-escolar ocorrem “[...] mudanças que se operam na estrutura das ligações entre o objeto, o modo de atuar com ele e a palavra”. A ênfase da criança na substituição não se dá primordialmente pela semelhança de propriedades físicas, mas pela capacidade de agir com o objeto conforme a sua substituição lúdica, isto é, é preciso que seja possível realizar com esse objeto as ações que a sua nova representação lhe propõe, sendo por isso que, muitas vezes, a similaridade objetiva é importante para criança. O autor propõe que nesses casos ocorre um distanciamento entre o objeto concreto e seu modo de emprego em si, além de uma cisão entre a palavra e o objeto. Anteriormente, as ações com os objetos indicavam sua nomeação, respeitando a suposta ordem “ação – objeto – palavra”, agora a partir da transnomeação, é a palavra que indica as ações com objeto. Elkonin (2019) aponta dois momentos de simbolização no desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais: primeiramente, na transnomeação de objetos e passagem para ação lúdica, possibilitando que a ação perca seu caráter concreto e aspecto técnico operacional, adquirindo um significado geral. E o segundo momento seria quando a criança passa a assumir o papel de um adulto, sintetizando e abreviando ações, para revelar as relações sociais dentro dos papéis na brincadeira infantil. Esse último se apresenta como qualitativamente superior, pois implica na necessidade da criança se inserir de fato no papel a ser representado. Por fim e em relação ao simbolismo, conforme as brincadeiras de papéis sociais se desenvolve, percebe-se que a necessidade de objetos substitutivos e materiais para a realização das ações se reduz cada vez mais. As ações com os objetos passam para as ações lúdicas, e destas para os atos mentais, isto é, a palavra e o signo passam a orientar as ações, que adquire um caráter de gesto-indicação sintético, em que as crianças não mais precisam de objetos materiais, mas as realizam mentalmente em simulações. Isso se evidencia quando as crianças conseguem representar os papéis sem a exigência de utilizar objetos concretos, apenas sinalizam as ações com movimentos e gestos.

Conclui-se então, que a brincadeira de papéis sociais se apresenta como uma atividade essencial para o desenvolvimento de atos mentais respaldados pela fala, ou seja, desligados dos objetos pelas significações, o que indica o aparecimento de premissas para a formação da ideia, conceito primordial para a compreensão do desenvolvimento da escrita.

3. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem: da oralidade à fala escrita

A escrita enquanto uma habilidade exclusiva dos seres humanos não pode ser compreendida como um processo que ocorre de forma natural e mecânica, mas sim como fruto de um longo desenvolvimento de funções complexas na história de vida da criança. Por isso, estudar a escrita não se resume a estudar o momento em que a criança segura o lápis, mas entender a sua gênese e evolução desde os primórdios, período conhecido como pré-história da fala escrita^{vi}, o que também torna necessário o estudo da linguagem oral e da palavra enquanto representação ideativa.

Ao partir da periodização do desenvolvimento psíquico e enfatizando os estudos na infância, é possível conceber que um dos momentos cruciais para o desenvolvimento do psiquismo se dá na conquista do entrecruzamento pensamento e linguagem. A princípio, linguagem e pensamento assumem caminhos de desenvolvimento distintos e independentes no início da vida, porém a necessidade de controle do comportamento do outro e a busca pela compreensão da função social dos objetos de seu entorno resultam em seu entrecruzamento (Franco; Martins, 2021). Nos bebês, cada ato sensorial é um ato afetivo, tendo em vista a centralidade das funções psicológicas de percepção e sensação. Dessa forma, o pensamento nessa etapa da vida está circunscrito ao campo sensório-perceptual, enquanto a linguagem e os sistemas comunicacionais se baseiam em reações vocais reflexo-incondicionadas, ou seja, “trata-se de uma etapa na qual a linguagem é pré-intelectual e o pensamento se revela pré-linguístico” (Franco; Martins, 2021, p. 116). Disso resulta a importância de o adulto realizar o pareamento entre linguagem, som e objeto, para que as crianças consigam associar o som da palavra a determinado objeto ou situação de seu entorno. A palavra, enquanto ideia e significado que representa a realidade, transforma o psiquismo humano por possibilitar o trabalho com conceitos além da percepção imediata, duplicando o mundo da criança.

Percebe-se, portanto, que a aquisição da linguagem reconfigura o desenvolvimento infantil, possibilitando uma ampliação da consciência a partir da formação de imagens subjetivas representadas por palavras. A compreensão da palavra como um conceito que

possibilita a representação de algo, isto, a ideia de que “algo” pode ocupar o lugar de outro “algo” marca o início de um processo cujo fim último é o desenvolvimento da escrita, já que “Para escrever, a criança terá que tomar uma ‘coisa’ por ‘outra’, ou seja, terá que transformar os sons das palavras em signos gráficos” (Franco; Martins, 2021, p. 128). É preciso considerar que a aprendizagem da linguagem perpassa por dois aspectos, a face fonética da palavra, que diz respeito ao seu caráter externo, isto é, aos sons, fonemas e grafemas; e a face semântica, que se refere aos significados que determinada palavra se propõe a representar. Quando a criança questiona o nome de algum objeto da realidade, não quer apenas apreender a dimensão fonética da palavra, mas também seu aspecto semântico e os usos sociais que os adultos fazem dos objetos da realidade. Essa solicitação é realizada por meio da linguagem, que possibilitará a criança operar com os objetos em sua ausência além do seu campo sensorial imediato, caracterizando-se pelo processo de simbolização.

De acordo com Abrantes, Pasqualini e Pazetto (2023), a escrita é entendida como a forma mais desenvolvida da linguagem, e apesar de apresentar diferenças em relação à linguagem oral, estabelece-se em uma unidade dialética de co-determinação, de forma que embora seja um processo diferente da fala, se apoia necessariamente nela. Para os autores, “A linguagem oral é, portanto, um nexos intermediário entre os objetos do mundo real e a linguagem escrita” (Abrantes; Pasqualini; Pazetto, 2023, p. 84). Compreende-se dessa forma, que dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral podem combinar em obstruções no processo de alfabetização.

A linguagem escrita, também conhecida como monólogo escrito, possui origem e estrutura diferentes da linguagem oral. Luria (1986) aponta que em relação à origem, a oralidade se concretiza progressivamente de forma prática na comunicação verbal com os adultos, enquanto a escrita necessita de uma aprendizagem especial que desde o início pressupõe um ato voluntário consciente sobre os instrumentos e meios de expressão da escrita. No início e ao aprender a escrever, o objeto da criança não é tanto a ideia ou o pensamento que deve ser comunicado, mas a sua forma técnica de fazê-lo, sendo somente mais tarde, após a automatização dessa linguagem escrita, que a atividade consciente da criança passa a ser a expressão de uma ideia. Essa consciência dos meios técnicos da alocação nunca ocorre na linguagem oral. Em relação à sua estrutura, a escrita pode ser considerada uma linguagem sem interlocutor, cujo motivo e projeto inicial são completamente definidos pelo sujeito que enuncia, de forma que “[...] todo o processo de controle permanece dentro dos limites da atividade do próprio sujeito que escreve, sem que haja correções por parte do destinatário” (Luria, 1986, p. 169). Ademais, a escrita, diferentemente da oralidade, não pressupõe o

conhecimento prévio da situação por parte do destinatário e nem permite a inserção de componentes não-verbais, por esse motivo, deve ser simsemântica ao extremo, ou seja, é preciso comunicar a informação da forma mais clara possível, evitando ambiguidades e possíveis interpretações distorcidas. Para isso, a escrita se apropria ao máximo das regras de gramática e de sintaxe, o que caracteriza a maior longitude das frases em relação à oralidade (Luria, 1986).

Considerando que a linguagem escrita não se desenvolve de forma natural, necessitando de uma aprendizagem especial e de motivos que ofereçam sentido a tal atividade, é preciso compreender qual a sua função social, ou seja, o que ela é e como é utilizada pelos adultos na realidade. Luria (2001) aponta que a escrita deve ser entendida como uma função psicológica que se realiza culturalmente por mediação, e se caracteriza como um estímulo ou insinuação particular que serve como signo funcional auxiliar, não possuindo em si mesmo um significado ou relação com a ideia. Para o autor, “A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias [sic] e conceitos” (Luria, 2001, p. 146).

Outra característica marcante da linguagem escrita é apontada por Vigotski (2021) ao conceber que a princípio a escrita representa um simbolismo de segunda ordem, já que diz respeito aos sons e palavras da fala oral, os quais por sua vez representam os objetos da realidade, demarcando a oralidade como intermediária entre a escrita e a realidade objetiva. Todavia, aos poucos e gradualmente, a escrita se automatiza e se torna um simbolismo direto, em que a palavra escrita rememora diretamente o objeto ou situação da realidade. Considerando que para a Psicologia Histórico-Cultural, a escrita não se inicia somente na escola e no ato de escrever em si, é preciso se atentar ao período pré-escolar da vida da criança na tentativa de encontrar as origens da escrita, esse período é denominado pré-história da escrita (Luria, 2001).

Vigotski (2021, p. 108, grifo nosso) afirma que “[...] , o gesto é a escrita no ar, e o signo escrito, com muita frequência, o simples gesto fixado”, e sua hipótese está pautada em duas situações principais: primeiramente, nas garatujas das crianças, ou seja, nos primeiros desenhos das crianças, que na realidade, são apenas uma forma de complementar o que foi representado por meio de um gesto anteriormente, inclusive, é muito comum que antes de desenhar a criança dramatize e demonstre em gestos o que deseja expressar. Além disso, é fácil observar que os traços de suas garatujas representam os movimentos dos gestos. “Ela não desenha, mas indica, e o lápis apenas fixa seu gesto indicador” (Vigotski, 2021, p. 110). Outra vivência infantil em que se pode verificar a pré-história da escrita é nas brincadeiras de papéis sociais. Ao brincarem, as crianças substituem objetos de acordo com conteúdo e temática da atividade, já que nem

sempre possuem todos os instrumentos para os papéis desejados, por isso um objeto pode assumir a função de outro, e a característica principal que permite essa substituição não é a semelhança da aparência entre os objetos, mas sim a possibilidade de um novo objeto realizar as mesmas funções que o original, isto é, a possibilidade de realizar os mesmos gestos. É o gesto que indica a nova função do objeto. Para Vigotski (2021, p. 111), “Sob esse ponto de vista, a brincadeira simbólica infantil pode ser compreendida como um sistema complexo de fala com a ajuda de gestos que comunicam e indicam o significado de certos brinquedos”. Assim, Vigotski (2021, p. 117) aponta que “Com o passar dos anos, paulatinamente, diminuía o percentual de ações de brincadeira pura e aumentava a predominância da fala”, o que demonstra que a diferença nas brincadeiras das crianças ao longo do desenvolvimento não se dá na percepção dos símbolos, mas nas diferentes formas de sua representação, sendo no início uma substituição por objetos associada a gestos, em um momento posterior uma atividade baseada na fala. Essa representação simbólica na brincadeira de papéis sociais, permeada pela fala oral conduzirá diretamente a fala escrita.

Da mesma forma que as brincadeiras de papéis sociais, o desenho da criança também é um estágio preliminar do desenvolvimento da fala escrita, sendo definido pelo autor como uma narração gráfica de algo. O desenho é muito mais uma fala do que uma mera imagem, possuindo caráter simbólico, pois não busca representar fielmente um objeto, mas indicá-lo de forma mais superficial. Vigotski (2021) salienta que o desenho é uma fala gráfica baseada em uma fala verbal, já que pela abstração os desenhos infantis remetem a conceitos verbais que definem características essenciais dos objetos da realidade, se caracterizando como um simbolismo de primeira ordem, que não representa uma palavra, mas objetos reais.

Em comparação com a escrita, às crianças menores falta ainda realizar a principal descoberta: “[...] que se pode desenhar não apenas as coisas, mas também a fala” (Vigotski, 2021, p. 127), isto é, que pode se desenvolver a fala escrita. Diante disso, entende-se que o desenvolvimento da escrita se inicia antes mesmo da criança aprender os signos alfabéticos e as regras gramaticais e ortográficas, abarcando por exemplo, as brincadeiras de papéis sociais e os desenhos, os quais como uma pré-história da escrita conduzirão as suas formas superiores. Tal momento superior pressupõe que a escrita se transforme de um simbolismo de segunda ordem para um simbolismo de primeira ordem novamente, em que os símbolos inscritos passem a representar diretamente as coisas da realidade, sem a necessidade da fala oral como intermediário, de forma que a linguagem escrita passa a ser compreendida da mesma forma que a oralidade, ou seja, automaticamente.

4. O ensino da linguagem escrita e sua relação com as brincadeiras de papéis sociais

Apesar de sua extrema importância para o desenvolvimento psíquico das crianças, a escrita não recebe a devida atenção nos sistemas educacionais de ensino. As abordagens teóricas tradicionais da psicologia muitas vezes não se aprofundam nas relações sistêmicas entre o psiquismo, a atividade social e a linguagem, desconsiderando aspectos históricos e ontogenéticos da criança. Nesse cenário, a escrita é ensinada como um ato puramente motor, baseado em meros associacionismos mecânicos entre fonemas e grafemas, de forma que “[...] a linguagem falada torna-se mero aditamento das formas mais elementares de produzir sons (ex: balbucios), e a linguagem escrita simples extensão da primeira” (Abrantes; Pasqualini; Pazetto, 2023, p. 77). A principal crítica realizada por Vigotski (2021) sobre essa metodologia se refere ao fato de o processo de alfabetização enfatizar o ensino dos mecanismos e técnicas da escrita, e relegar a fala escrita propriamente dita com suas devidas funcionalidades a um segundo plano. Nessa perspectiva, se ensina a criança a escrever perfeitamente em relação a caligrafia e ao desenho das letras, mas não lhe propõe necessidades para tal atividade, dificultando sua compreensão de seu uso social. Com isso, não é enfatizado o conteúdo da escrita e nem o seu “porquê”, mas o seu “como” e sua técnica.

Considerada pelo autor como uma atividade cultural complexa, a escrita não deve se constituir de forma natural apenas em relação ao seu aspecto motor como um hábito, mas também pela aprendizagem de sua função social. Dessa forma, a fala escrita não deve ser constituída a partir de um ensino forçado, mas compreendida naturalmente a partir de um desenvolvimento organizado da criança, no qual se cria, a partir das brincadeiras de papéis sociais e do desenho, as necessidades para a escrita. Compreende-se, portanto, que a escrita é resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, resultado especial do acesso à riqueza cultural e a intervenção pedagógica devidamente adequada durante os primeiros anos da infância.

Nessa perspectiva, é importante retomar o conteúdo abordado anteriormente sobre as faces fonética e semântica da palavra, considerando que o primeiro caso se refere ao aspecto externo dos fonemas e grafemas, e a semântica diz respeito ao significado que a palavra se propõe a representar. No que diz respeito ao ensino da escrita, é importante salientar que essas faces devem ser desenvolvidas na criança de forma dialética, ou seja, é preciso aprender esses dois aspectos da linguagem. Franco e Martins (2021) propõem que o crucial no ensino é

conseguir trabalhar essas duas faces como uma questão de figura-fundo, compreendendo que em determinados momentos é o aspecto fonético que se apresentará como central, e em outras situações será o aspecto semântico. A questão é que ambos se desenvolvem e se complexificam mutuamente, sendo responsabilidade da escola a organização de um ensino que abarque ambas as dimensões. Vale considerar que no início do desenvolvimento da escrita, há uma preponderância do aspecto fonético, já que esta surge primeiramente como um ato voluntário e consciente de operação com os instrumentos de expressão da linguagem, caracterizada pela aprendizagem especial dos meios de representação dos sons, sendo somente mais tarde, que o objeto de ação da criança será a representação consciente de uma ideia a partir da automatização do uso dos instrumentos. Com isso, as autoras consideram que a função do professor é auxiliar a criança na construção de significados da palavra, se dedicando ao aspecto semântico e do pensamento. Afinal, “Um ensino desenvolvente é aquele que prima pela formação de conceitos, até porque não existe palavra sem significado” (Franco; Martins, 2021, p. 112), por isso deve-se gerar na criança a necessidade de reproduzir graficamente suas ideias, enquanto representações ideativas de objetos e conteúdos da realidade.

A partir do exposto, fica evidente que a tomada de consciência do significado das palavras, isto é, a compreensão do aspecto semântico da palavra e a riqueza de ideias são essenciais para a aprendizagem da escrita. Vale mencionar que esses significados da palavra evoluem ao longo da vida, tendo em vista as variadas e cada vez mais complexas formas de generalização. Essa capacidade de generalização dos significados das palavras como categorias conceituais e não como objetos isolados, está diretamente relacionada com as brincadeiras de papéis sociais, já que da mesma forma, nessa atividade, as crianças não apenas buscam reproduzir papéis, mas também generalizar ações com os objetos, entendendo quais ações um adulto realiza em determinado papel (Franco; Martins, 2021). Para Abrantes, Pasqualini e Pazetto (2023, p. 88) “Ao reproduzir ludicamente as ações e as condições dos adultos, a criança conquista novas capacidades de generalização, atuando nas brincadeiras a partir de conteúdos culturais que sintetizam o sistema de ações concatenadas, relacionadas a atividade dos adultos”, o que quer dizer, que a criança não imita uma pessoa em específico, mas representa um papel ou função social em geral.

Outra habilidade também desenvolvida na criança a partir das brincadeiras de papéis sociais, é a capacidade de simbolização, necessária a linguagem escrita. Tanto essas brincadeiras com a substituição dos objetos, como a escrita, marcada pela utilização de signos como a representação de um som, e conseqüentemente de um objeto da realidade, são exemplos de processos simbólicos. O que se difere são os seus níveis de complexidade, já que nas

brincadeiras de papéis sociais se apresentam como formas menos desenvolvidas de representação do que na escrita (Abrantes; Pasqualini; Pazetto, 2023), mas atua como precursores dessa forma superior da linguagem. Em ambos os casos, é possível verificar a proposição de Vigotski sobre o fato de os gestos serem os primeiros signos visuais da criança, presentes nas brincadeiras de papéis sociais e nos desenhos, como uma fase pré-histórica da futura escrita. Nas brincadeiras de papéis sociais, são os gestos que permitem a substituição de objetos, isto é, a nova palavra e significado a um objeto, somente faz sentido para a criança se esse objeto permite os movimentos funcionais que representam seu novo significado. Da mesma forma, a escrita em seus primórdios diz respeito ao gesto fixado, como uma forma de complementar o movimento gestual da criança que pressupõe um conteúdo e significado, compreendendo posteriormente que um signo pode substituir a fala oral.

Nesse sentido, evidencia-se a importância das habilidades de análise, síntese e abstração para a futura aquisição da escrita, conquistadas também a partir das brincadeiras de papéis sociais pelo desenvolvimento da representação simbólica no psiquismo infantil, tendo em vista a substituição de objetos conforme as suas possibilidades funcionais e gestuais. E essas capacidades de análise, síntese e abstração são essenciais para o desenvolvimento do pensamento e da escrita, já que “para escrever, será preciso analisar e dominar a estrutura fonética da palavra, ao comparar sons, a criança, com a ajuda do professor, conseguirá pensar nas mudanças fonéticas/semânticas que a troca de ‘pedacinhos das palavras’ produz” (Franco; Martins, 2021, p. 148). Além disso a capacidade de abstração, é necessária pois a linguagem escrita requer uma dupla abstração, tanto do aspecto sensorial da fala, isto é, do som, ritmo e entonação da palavra, como também do leitor, que não está presente.

As brincadeiras de papéis sociais também se relacionam diretamente com a linguagem escrita no que se refere ao desenvolvimento do autodomínio da conduta, especificamente pelo comportamento de submissão às regras. Nessas brincadeiras, as crianças precisam se submeter às regras implícitas do papel designado, de forma a conter os seus desejos imediatos em prol da continuidade da atividade, o que caracteriza o surgimento de seu autocontrole. Essa nova habilidade refletirá na aquisição da escrita, pois os alfabetizandos precisam estabelecer uma relação mais consciente, voluntária e intencional com a linguagem, a fim de entenderem os mecanismos da escrita. “Para escrever, a criança precisa ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos graças aos vínculos internos entre a linguagem oral e linguagem escrita” (Franco; Martins, 2021, p. 151), o que significa a necessidade de compreender os aspectos fonéticos e semânticos da palavra de forma mais consciente, já que a escrita é caracterizada por ser simsemântica ao extremo, isto é, é

desprovida de seu contexto simprático, e por isso possui regras gramaticais e ortográficas específicas que devem ser acatadas para garantir a plena comunicação e transmissão da informação desejada (Saccomani, 2018). Essa submissão às regras é uma habilidade cujo desenvolvimento tem seus primórdios nas brincadeiras de papéis sociais.

Corroborando com a ideia da importância da intencionalidade na educação e no ensino, cuja finalidade é o desenvolvimento da criança, Abrantes, Pasqualini e Pazetto (2023) apontam alguns focos de intervenção e possibilidade de trabalho para o ensino da linguagem escrita na educação infantil e no ensino fundamental. Para as crianças pequenas, o principal objetivo da atividade docente deve ser desenvolver na criança a consciência de que a escrita representa a fala, por isso o professor deve ensinar a função social da escrita, desenvolvendo motivos para tal atividade. Esse processo pode ser realizado por recursos que lhe são acessíveis conforme esse período desenvolvimento infantil (idade pré-escolar), como a oralidade, as brincadeiras de papéis sociais e os desenhos, não sendo uma obrigatoriedade a utilização de sistemas gráficos e alfabéticos. Em contrapartida, os autores postulam que no ensino fundamental, considerando que os motivos para a compreensão e expressão da escrita já foram previamente desenvolvidos em momentos anteriores, o principal objetivo passa agora para o estudo do sistema da língua e seus signos, por exemplo, os sinais alfabéticos, os quais se tornam elementos de interesse para a criança já que buscam conhecer as objetivações da cultura humana.

5. Considerações finais

Para compreender as relações entre as brincadeiras de papéis sociais e a aquisição da escrita, foi preciso entender a importância do entrecruzamento pensamento e linguagem no desenvolvimento do psiquismo infantil, já que pela linguagem há uma ampliação da consciência da criança a partir da formação de imagens subjetivas representadas por palavras, pois agora será possível operar com os objetos em sua ausência além do seu campo sensorial imediato. A compreensão da palavra como um conceito que possibilita a representação de algo, isto é, a ideia de que “algo” pode ocupar o lugar de outro “algo” marca o início de um processo cujo fim último é o desenvolvimento da escrita. A criança precisa compreender que a escrita possui a função social de um signo auxiliar no processo de rememoração. Diante disso, percebe-se que a escrita, assim como as brincadeiras também se desenvolve ao longo de um processo histórico no desenvolvimento ontogenético da criança, e por isso a importância de um ensino desenvolvente, cuja primazia não deve se ater ao ensino da escrita como um hábito motor com

ênfase no aspecto fonético, mas principalmente no ensino dos significados das palavras, isto é, seu aspecto semântico. Nesse sentido, e compreendendo que a escrita possui uma pré-história, é preciso que a escola se atente aos seus precursores, como os desenhos, a consciência da linguagem oral e as brincadeiras de papéis sociais, por meio de uma intervenção pedagógica intencional e devidamente adequada durante os primeiros anos da infância, já que, por meio dessas atividades, desde que oferecidas condições e mediações adequadas, as crianças desenvolvem as capacidades generalização, abstração e autodomínio da conduta, que são essenciais para a fala escrita, enquanto uma função psicológica superior.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; PASQUALINI, Juliana Campregher; PAZETTO, Lucas Cabral. Apontamentos sobre o trabalho escolar com a língua na educação infantil: a tomada de consciência da linguagem como base para a aquisição da escrita. *In*: CHRAIM, Amanda Machado; PADRALLI, Rosângela; DIAS, Sabatha Catoia (Org.). **O desenvolvimento da consciência na formação de professores: enfoque no trabalho escolar com língua**. Rio Grande: Editora da FURG, 2023, cap. 4. p. 76-94.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade: educação, ensino e apropriação dos sistemas educacionais. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 171-192.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. Coleção textos de psicologia.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita: vida registrada em letras: a Alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (ANA)**. Goiânia: Phillos Academy, 2021.

GIL, Antonio Calor. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-148.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. cap 7. p. 119-142.

LURIA, Alexander Romanovich. As principais formas de alocação verbal. Linguagem oral (colóquio e monólogo) e linguagem escrita. *In*: LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. cap. 11. p. 163-172.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. cap 8. p. 143-189.

MARTINS, Lígia Márcia. Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-histórica. *In*: MARTINS, Lígia Márcia. **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica**, 2008.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A formação da relação consciente da criança com a linguagem oral. *In*: SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, 2018. cap. 3. p. 179-273.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Maria. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. cap. 2, p. 35-66.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. v. 8, n. 1. p. 23-36. jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos da pedagogia de L.S. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia. Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 17-147.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A pré-história da fala escrita. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 103-142.

Recebido:	08/01/2025
Publicado:	25/02/2025

ⁱ Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Ingá – UNINGÁ (2024). Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2025). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI/UEM). E-mail: mucio.nathiele@gmail.com

ⁱⁱ Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP (2006) e Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara). É professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: affranco@uem.br

ⁱⁱⁱ O conceito de “atividade-guia” também conhecido na literatura pela nomenclatura de “atividade dominante”. Todavia, neste trabalho optou-se pela padronização e uso do termo “atividade-guia” em referência a sua função de guiar o desenvolvimento em determinado período da vida, em contraposição ao fato de não ser caracterizada como a atividade mais presente do período, o que pode ser sugerido pelo termo “dominante”.

^{iv} Elkonin (2009) utiliza o termo “primitivas” para referir as sociedades caracterizadas das etapas iniciais do desenvolvimento da humanidade, marcadas por modos de produção mais simples. Porém, para essa pesquisa optou por não utilizar esse termo a fim de evitar uma interpretação pejorativa no que se refere as questões de evolução.

^v Entende-se por argumento, a temática da brincadeira, por exemplo a representação de uma profissão ou de uma relação da vida social adulta, como a figura da mãe, do professor, do motorista, entre outros papéis humanos.

^{vi} Para um aprofundamento na temática da pré-história da fala escrita, consultar Luria (2001), texto no qual o autor expõe um experimento com crianças pequenas (3 – 7 anos) demonstrando o desenvolvimento da fala escrita desde os seus momentos iniciais.