ARTIGO

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

O ENSINO DA ESCRITA PARA ALÉM DA IDADE CRONOLÓGICA: QUANDO A CRIANÇA ESTÁ PRONTA PARA ESCREVER?

TEACHING WRITING BEOUND CHRONOLOGICAL AGE: WHEN IS CHILD READY TO WRITE?

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA MÁS ALLÁ DE LA EDAD CRONOLÓGICA: ¿CUÁNDO ESTÁ PREPARADO EL NIÑO PARA ESCRIBIR?

Cléia Alves Pereira[1], *https://orcid.org/0009-0002-3547-9245*

Lilian Aparecida Borges Pinto[2], *https://orcid.org/0009-0000-2431-4803*

Elaine Sampaio Araujo[3], *https://orcid.org/0000-0002-5012-5552*

Resumo:
Este artigo analisa o processo de apropriação da escrita pela criança à luz de diferentes concepções de desenvolvimento. De um lado, discutem-se perspectivas biologicistas, que tomam a idade cronológica como critério central para o aprendizado, tanto como ponto de partida quanto como ponto de chegada. De outro, o estudo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vigotski, Daniil Elkonin e Alexander Luria, compreendendo o desenvolvimento e o aprendizado humano como processos historicamente constituídos nas relações sociais e nas práticas concretas de ensino. Defende-se, assim, a superação de concepções que vinculam a aprendizagem da escrita exclusivamente à maturação biológica, ressaltando a compreensão dialética entre desenvolvimento e aprendizagem a partir da perspectiva pedológica da Teoria Histórico-Cultural, bem como o papel central da escola e do ensino na promoção do desenvolvimento infantil.
Palavras-chave: escrita; aprendizagem; Teoria Histórico-Cultural.

Abstract:
This article analyzes the process of children's appropriation of writing in light of different conceptions of development. On the one hand, biologicist perspectives are discussed, which take chronological age as the central criterion for learning, both as a starting point and as an endpoint. On the other hand, the study is grounded in Cultural-Historical Theory, especially in the contributions of Lev Vygotsky, Daniil Elkonin and Alexander Luria, understanding human development and learning as processes historically constituted within social relations and concrete teaching practices. It argues that overcoming conceptions that link the learning of writing exclusively to biological maturation, emphasizing the dialectical relationship between development and learning from a pedological perspective within Cultural-Historical Theory, as well as the central role of school and teaching in promoting child development.
Keywords: writing; learning; Cultural-Historical Theory.

[1] Secretaria Municipal de Educação, Delfinópolis, Minas Gerais, Brasil; cleiaalves@usp.br
[2] Secretaria Municipal de Educação, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil; lilian.borges@usp.br
[3] Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil; esaraujo@usp.br

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Resumen:
Este artículo analiza el proceso de apropiación de la escritura por parte del niño a la luz de diferentes concepciones de desarrollo. Por un lado, se discuten perspectivas biologicistas que toman la edad cronológica como criterio central para el aprendizaje, tanto como punto de partida como punto de llegada. Por otro lado, el estudio se fundamenta en la Teoría Histórico-Cultural, especialmente en las aportaciones de Lev Vygotsky, Daniil Elkonin y Alexander Luria, entendiendo el desarrollo y el aprendizaje humanos como procesos históricamente constituidos en las relaciones sociales y en las prácticas concretas de enseñanza. Se defiende, así, la superación de concepciones que vinculan el aprendizaje de la escritura exclusivamente a la maduración biológica, resaltando la comprensión dialéctica entre desarrollo y aprendizaje desde la perspectiva pedológica de la Teoría Histórico-Cultural, así como el papel central de la escuela y de la enseñanza en la promoción del desarrollo infantil.
Palabras chave: escritura; aprendizaje; Teoría Histórico-Cultural.

Introdução

O processo de aquisição da escrita permanece no centro dos debates contemporâneos sobre a alfabetização escolar, sendo frequentemente evidenciado como uma preocupação das políticas educacionais brasileiras. Destaca-se, nesse contexto, a formulação de políticas públicas como o *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (Brasil, 2023), cujo objetivo consiste em garantir o direito à alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental, sob o lema da garantia de que todas as crianças aprendam a ler e escrever na *idade certa*, compreendida entre sete e oito anos.

Essas proposições concentram o debate na busca por um método eficaz, capaz de assegurar que todas as crianças aprendam simultaneamente, o que, segundo essa perspectiva, garantiria a equidade e a qualidade da educação escolar. Esse direcionamento, contudo, tende a homogeneizar os percursos de aprendizagem, reduzindo a apropriação da escrita a aspectos de ordem técnica e desconsiderando a complexidade histórica e cultural desse processo, bem como a significação que essa aprendizagem assume para os sujeitos.

Ademais, questiona-se o próprio significado de estabelecer uma *idade certa* para a aquisição da escrita. Os estudos de Vigotski (1931/2000) problematizam essa questão, ao evidenciarem que o aprendizado da escrita pode ocorrer em diferentes momentos do desenvolvimento, inclusive na idade pré-escolar, desde que o ensino seja organizado de modo a suscitar, na criança, a necessidade de escrever. Nessa perspectiva, ao reconhecer que esse

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

processo pode iniciar em distintos momentos, torna-se questionável a fixação de um marco cronológico para sua consolidação, uma vez que a apropriação da escrita envolve o ensino, as relações sociais e os percursos de vida de cada criança.

Esse cenário evidencia tensões persistentes entre concepções que compreendem a aprendizagem da escrita como um processo histórico e cultural, e aquelas que a reduzem à aquisição mecânica de determinadas habilidades técnicas específicas. Em grande parte das práticas escolares, prevalecem concepções de caráter maturacionista e tecnicista, expressas em métodos baseados na memorização de letras, sílabas e fonemas, dissociados das condições reais de desenvolvimento da criança. Tais abordagens acabam por ignorar, ainda, a formação e a reorganização das funções psíquicas implicadas na apropriação da linguagem escrita, como a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato.

Essa forma de compreender o ensino articula-se a uma concepção de desenvolvimento que se fundamenta na idade cronológica como critério para orientar a organização pedagógica. Segundo Asbahr e Nascimento (2013), no âmbito dessa abordagem maturacionista, o desenvolvimento é compreendido como um processo natural que acontece à medida que a criança avança nas etapas do crescimento, sendo a aprendizagem entendida como consequência desse processo. Para as autoras, nesse quadro teórico, o insucesso escolar é atribuído à suposta ausência de condições biológicas adequadas para a apreensão dos conteúdos escolares.

Considerando o desenvolvimento como um processo natural, tais práticas pedagógicas passam a ser organizadas de forma que os professores aguardem o momento tido como mais adequado para o ensino, esperando que a criança atinja o suposto nível de maturação necessário para a aprendizagem de determinado conteúdo. Essa forma de organização tende a limitar a intervenção pedagógica intencional no processo de aprendizagem e desenvolvimento, deslocando para a criança a responsabilidade pelo seu percurso escolar.

É justamente no momento em que a escola passa a exigir a apropriação da escrita que essa tensão se explicita de maneira mais evidente. As práticas sistemáticas tendem a se concentrar essencialmente no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, pressupondo que, em razão da idade, as crianças já estejam preparadas para se apropriar desse conteúdo.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Contudo, será que existe uma idade certa para que esses aprendizados ocorram? Quais são as implicações de tomar a idade cronológica como parâmetro central para organizar o ensino da escrita? Tais questionamentos demandam uma compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento que ultrapasse o modelo maturacionista e reconheça o papel central do ensino no desenvolvimento dos sujeitos.

Nesse sentido, o conceito de aprendizagem assumido neste trabalho vincula-se à compreensão de que a relação entre ensino e desenvolvimento é mediada pela aprendizagem, que "na qualidade de processo psíquico, possibilita que os conhecimentos objetivados pela humanidade, presentes no ensino, sejam apropriados pelo sujeito, o que promove, por sua vez, o desenvolvimento. Por isso, uma tríade indissociável" (Araujo, 2022, p. 12).

Ao problematizar a idade cronológica como critério para explicar o desenvolvimento e, consequentemente, a aprendizagem, Vigotski (2018) discute a pedologia e oferece elementos para repensar os fundamentos que orientam o ensino da escrita, evidenciando que o desenvolvimento se constitui nas relações e nos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Torna-se possível, assim, questionar as práticas pedagógicas pautadas exclusivamente no tempo cronológico e vinculadas à maturação biológica do organismo.

A pedologia surgiu no final do século XIX, na Europa Ocidental e América do Norte, com o objetivo de compreender a criança de forma integral, a partir das contribuições de diferentes ciências: psicologia, pedagogia, biologia e medicina. O termo pedologia foi proposto por Oscar Chrisman para designar a esfera do conhecimento dedicada ao desenvolvimento infantil de maneira sistemática (Martins, 2026).

No contexto soviético, após a Revolução Russa, essa área de estudo adquiriu grande impulso, articulando-se aos debates científicos, políticos e educacionais sobre a infância. Contudo, após a morte de Lenin e a consolidação do stalinismo, substitui-se progressivamente o debate científico por um controle ideológico rígido, levando à condenação da pedologia como *antimarxista*, e à sua proibição oficial pelo Decreto de 1936 sobre a pedologia, o que interrompeu esse campo de estudo. Revelaram-se, assim, momentos de tensões políticas que marcaram a produção teórica de Vigotski (Martins, 2026).

Nas obras de Vigotski, as críticas às explicações restritas à maturação biológica articulam-se aos estudos da pedologia. De modo bastante breve, é possível afirmar que Vigotski compreende que o desenvolvimento não ocorre isoladamente, mas por meio de mediações

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

culturais e das condições históricas, ampliando os pressupostos da pedologia tradicional, ao incorporar a dimensão histórico-cultural. Grande parte de suas investigações sobre o desenvolvimento infantil foi desenvolvida nesse âmbito, dedicando-se à produção de livros, cursos e textos científicos (Martins, 2026).

Tal compreensão teórica foi desenvolvida igualmente pelos estudos de Elkonin (2009; 2017), que sistematiza a teoria do desenvolvimento psíquico infantil, evidenciando que cada período do desenvolvimento é marcado por uma atividade dominante, responsável por impulsionar a formação de novas estruturas psicológicas e reorganizar o sistema das funções psíquicas. Desse modo, a apropriação da escrita não pode ser dissociada do momento pedológico da criança, entendido como movimento qualitativo de transformação das funções psíquicas que caracteriza determinado período do desenvolvimento.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir, por meio de um estudo de natureza teórico-bibliográfico, fundamentado na Teoria Histórico- Cultural, o processo de aquisição da escrita e de que maneira os fundamentos da Pedologia pautados em Vigotski (2018), articulados aos estudos de Elkonin (2009, 2017) e de Luria (2010) acerca do desenvolvimento infantil, podem contribuir para a reflexão sobre como o ensino da escrita pode ser orientado à formação da criança como sujeito histórico, em seu momento singular do desenvolvimento.

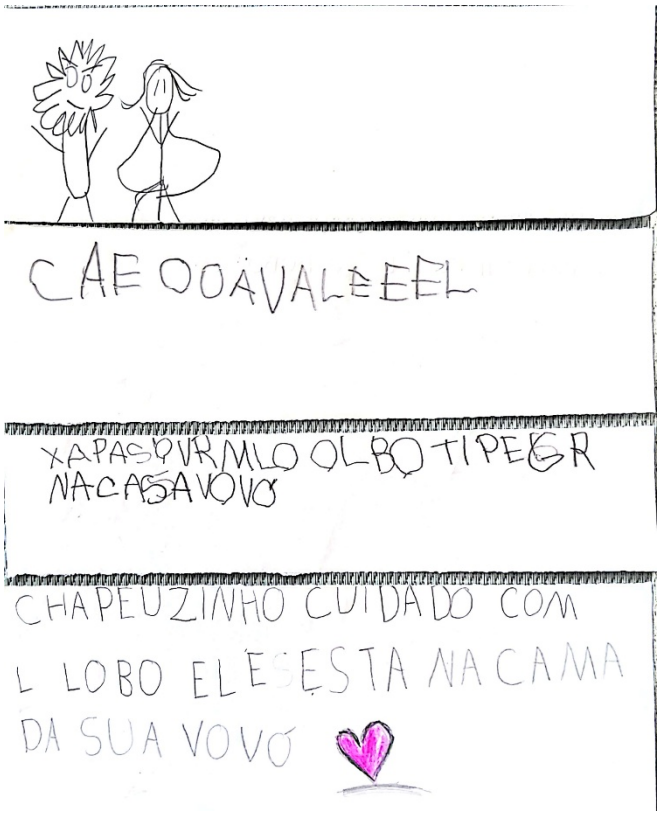
Parte-se da compreensão de que a apropriação da escrita não decorre de forma linear prévia ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mas se constitui em uma relação dialética com elas: ao mesmo tempo em que requer processos de reorganização psíquica, também os promove, impulsiona e transforma, participando ativamente da própria formação dessas funções.

A idade cronológica como critério explicativo para a aprendizagem: limites e implicações

Corriqueiramente, no ambiente escolar, deparamo-nos com atividades de crianças em processo de aquisição da linguagem escrita, como as ilustradas nas imagens apresentadas a seguir. Diante dessas produções, é comum que educadores, assim como nós, sintam-se intrigados com as diferenças observadas, sobretudo quando se considera que as crianças se encontram na mesma faixa etária.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Figura 1 - Produções de escrita de crianças com 6 anos de idade, da mesma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.[4]



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Se a aprendizagem é concebida como decorrência da idade cronológica, como compreender produções tão distintas entre crianças que compartilham o mesmo tempo biológico? Historicamente, a organização escolar, o aprendizado dos conteúdos e as expectativas de aprendizagem atribuídas às crianças em cada etapa da escolarização têm se sustentado na concepção de desenvolvimento infantil como um processo linear, progressivo e supostamente determinado pela passagem do tempo. Essa lógica, manifesta-se, por exemplo, no agrupamento de turmas com base na idade, na definição de conteúdos para serem aprendidos em períodos determinados e no estabelecimento de metas escolares uniformes. Desconsideram-se, assim, as diferenças individuais entre as crianças e pressupõe-se a existência de uma correspondência direta entre a idade e o desenvolvimento psíquico.

Esse entendimento encontra sustentação nas abordagens maturacionistas, que se assentam sobre premissas biologicistas, ao conceberem o desenvolvimento como

[4] O material possui caráter exclusivamente ilustrativo e exemplificativo, visando a demonstrar diferentes formas de expressão da escrita entre crianças da mesma faixa etária. A atividade realizada consistia na escrita de um bilhete para a Chapeuzinho Vermelho, alertando-a sobre o lobo.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

desdobramento interno das mudanças orgânicas. Nessa perspectiva, pressupõe-se que a criança atinja a idade certa para aprender por meio da maturação espontânea das estruturas biológicas, tomando esse estado de prontidão como pré-requisito necessário para a ação pedagógica. O ensino assume uma postura passiva, limitando-se a aguardar o tempo biológico da criança.

Contudo, a crítica de Vigotski (1931/2000) às explicações maturacionistas revela a inconsistência de relacionar o ensino da escrita com o mero amadurecimento orgânico. Para o autor, a escrita não é uma simples reprodução gráfica da fala, nem um desdobramento dela, mas um complexo instrumento psicológico e sistema de signos. Por isso, seu aprendizado exige elevado grau de intencionalidade e abstração. Ao requerer da criança a elaboração da linguagem sem um interlocutor imediato, esse processo mobiliza a tomada de consciência do próprio pensamento e reorganiza o sistema psíquico.

Sob a perspectiva maturacionista, quando os resultados não acontecem da maneira esperada, a explicação tende a recair sobre o processo de maturação individual, pressupondo que a criança não esteja pronta ou suficientemente desenvolvida para determinada aprendizagem. De acordo com essa premissa, a aprendizagem é consequência natural do percurso de desenvolvimento, e diante da sua suposta incompletude, tal apropriação poderia não ocorrer, ou realizar-se de forma *ineficiente*, fazendo com que o problema seja atribuído à própria criança, e não às condições de ensino, nem às experiências vivenciadas por ela.

Essa interpretação desloca a atenção da organização do ensino e das relações históricas e sociais promotoras do desenvolvimento, reduzindo-o a um movimento interno que deveria apenas aguardar a maturação. Assim, a idade cronológica passa a operar como explicação do desenvolvimento que, por sua vez, é compreendido como pré-requisito para o aprendizado. Tal perspectiva tende a limitar a prática pedagógica, pois considera o desenvolvimento como resultado predominantemente biológico, e não como um processo historicamente constituído e sujeito a mediações sociais e culturais. É justamente essa redução que exige o avanço da análise, tomando a idade pedológica como categoria explicativa da estrutura e da dinâmica do desenvolvimento.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Idade pedológica e estrutura psíquica

A compreensão do desenvolvimento para além da maturação biológica encontra seus principais fundamentos na Teoria Histórico-Cultural. Nessa perspectiva, o desenvolvimento resulta fundamentalmente dos processos de aprendizagem mediados socialmente, sendo influenciado pelas interações com adultos, pares mais experientes e instrumentos culturais historicamente produzidos. Nessas relações de colaboração, o desenvolvimento não é tomado como condição prévia da aprendizagem, mas como um processo que se constitui nas próprias relações de ensino e aprendizagem. Assim, o desenvolvimento infantil não se restringe ao que a criança já realiza sozinha, mas abrange processos em vias de formação, impulsionados pela atuação conjunta com o outro (Vigotski, 2010).

Ao reconhecer o caráter histórico, social e processual do desenvolvimento, torna-se necessário redefinir o modo de compreendê-lo e investigá-lo. É nesse contexto que Vigotski (2018) propõe uma reformulação do objeto e do método da pedologia, defendendo que o desenvolvimento da criança deve ser compreendido de forma integral, sistêmica e investigado por meio de unidades do desenvolvimento, considerando suas interações com o todo, em vez de fragmentá-lo em elementos isolados.

A partir desse fundamento teórico-metodológico, o desenvolvimento infantil é concebido como um processo dinâmico, caracterizado por mudanças qualitativas na estrutura psíquica. Essas mudanças dizem respeito tanto à forma como as funções psíquicas se organizam quanto às relações que se estabelecem entre elas, o que exige a análise de suas conexões com o conjunto do sistema. Não se trata de um mero acúmulo de habilidades, mas de uma reorganização estrutural do sistema psíquico, no qual as funções passam a desempenhar novos papéis e a estabelecer novas relações ao longo do desenvolvimento. Segundo Martins e Rabatini (2011, p. 352),

> Ao debruçar-se sobre essas questões Vigotski (1995) postula a existência de um *sistema dinâmico* na base do desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, formulando um preceito geral básico para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, qual seja: o curso de desenvolvimento de cada uma das funções e, consequentemente, das relações entre elas não é linearmente uniforme, isto é, existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas *atividades realizadas* pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

O desenvolvimento infantil, portanto, relaciona-se às alterações na própria estrutura de funcionamento do sistema psíquico, e não apenas à ampliação ou do amadurecimento de habilidades preexistentes fundadas exclusivamente na constituição biológica dos sujeitos. Nessa direção, Vigotski (2018, p. 36) define desenvolvimento como um processo de formação da personalidade que se realiza "[...] *por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores*".

Em outras palavras, as condições para uma nova formação são progressivamente construídas nas etapas anteriores. Contudo, essa nova formação ainda não se encontra presente nesses momentos, configurando-se apenas quando ocorre uma reorganização do sistema psíquico, capaz de modificar qualitativamente o seu modo de funcionamento. Essa reorganização não ocorre de maneira uniforme, mas segundo uma dinâmica própria de organização no tempo. É nesse sentido que Vigotski (2018, p. 22-23) afirma que, ao longo das idades, o desenvolvimento "[...] se apresenta sob a forma de uma série de ciclos distintos, uma série de épocas distintas, de períodos distintos, dentro dos quais o tempo e o conteúdo se manifestam diferentemente [...]". O desenvolvimento transcorre no tempo, mas não se organiza segundo uma lógica linear e contínua, e sim de modo cíclico.

Tal formulação fundamenta-se na primeira lei do desenvolvimento infantil, a lei da organização complexa no tempo, segundo a qual as transformações não se vinculam a períodos fixos, pois não é a duração que as explica, mas a forma como o sistema psíquico se organiza em articulação com as mediações do meio. Assim, pode ocorrer que em um curto espaço de tempo, por exemplo, dois meses, a criança apresente uma série de mudanças significativas no desenvolvimento, enquanto em um período mais longo, tais transformações podem não ocorrer na mesma proporção.

Além disso, o desenvolvimento não se distribui de maneira homogênea entre as funções psíquicas. Cada função apresenta um ritmo próprio de transformação, o que fundamenta a lei da desproporcionalidade (ou da irregularidade), segundo a qual as diferentes funções não se desenvolvem de forma contínua, nem se manifestam na mesma proporção.

Segundo Vigotski (2018), essa dinâmica desigual não implica ausência de organização, mas expressa a existência de uma articulação interna do sistema psíquico. Pode haver momentos em que determinada função assuma papel central na organização do sistema, enquanto outras

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

ocupem posições mais periféricas; em períodos posteriores, essa relação pode ser reconfigurada, evidenciando uma interconexão sistêmica das funções psicológicas superiores durante o processo de desenvolvimento. Nesse movimento, as funções articulam-se e, em dado momento, uma delas passa a exercer dominância sobre as demais.

É nesse ponto que se explicita a lei da metamorfose, segundo a qual o desenvolvimento não se caracteriza apenas pela ampliação quantitativa de capacidades, mas pela transformação qualitativa da organização e do funcionamento psíquico. O desenvolvimento exige o surgimento de algo novo, ou seja, uma estrutura organizacional distinta da anterior. Isso não significa que as funções que predominavam em uma etapa anterior deixem de existir; ao contrário, segundo Vigotski (2018, p. 133), elas passam a integrar a nova organização, pois "[...] *na transição das funções para o nível superior, os centros inferiores que anteriormente as executavam não se separam em definitivo de sua função, mas se conservam, incluindo-se como uma instância subordinada à atividade dos centros superiores"*.

Assim, as funções que antes ocupavam posição central, deixam de atuar de forma independente e passam a integrar um novo sistema organizacional, tornando-se subordinadas a essa estrutura. Se o surgimento de uma nova formação depende dessa reorganização, não é possível afirmar que o desenvolvimento acompanhe o tempo cronológico. Ademais, durante essas transições, podem ocorrer processos evolutivos e involutivos, o que descaracteriza qualquer compreensão linear do desenvolvimento. A involução, nesse sentido, não representa um retrocesso, mas parte de um movimento dialético que possibilita a superação de formas anteriores de funcionamento.

Sob essa concepção de desenvolvimento, ao estabelecer o conceito de idade pedológica, Vigotski (2018) propõe o estudo de regularidades qualitativas do desenvolvimento em determinados períodos. Não se trata de fixar médias ou enquadrar pessoas em padrões estáticos, mas de apreender o nível real de organização das funções psíquicas em dado momento do desenvolvimento.

Desse modo, a idade pedológica não corresponde a uma simples faixa etária, mas à configuração qualitativa que caracteriza determinado período, refletindo a forma como as funções se articulam e se estruturam. Representa, nas palavras de Vigotski (2018, p. 20), "o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu e não a sua idade segundo a certidão de nascimento".

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Compreender o desenvolvimento nesses termos, como processo cíclico, desproporcional e com reestruturações qualitativas, revela a necessidade de repensar a organização do ensino. Se o desenvolvimento não se distribui de forma linear no tempo, o ensino não pode se orientar por uma lógica cronológica e cumulativa, como se cada etapa representasse apenas a soma progressiva de conteúdos previamente definidos. Do mesmo modo, ao reconhecer que as funções psíquicas se desenvolvem de modo desigual, torna-se inadequado esperar que todas estejam plenamente formadas para iniciar determinados aprendizados, uma vez que o próprio ensino participa de suas constituições.

Além disso, se cada período implica transformações estruturais no sistema psíquico, o trabalho pedagógico precisa criar condições para impulsionar tais reorganizações, propondo situações que desafiem a criança para além do que ela já realiza de forma autônoma, mobilizando funções que estão em processo de formação, produzindo mudanças qualitativas em seu desenvolvimento. Isso exige compreender como essas transformações ocorrem e o que as torna possíveis ao longo da vida.

Atividade dominante e reorganização do sistema psíquico

Compreender as transformações na organização do sistema psíquico requer considerar a atividade que orienta cada período do desenvolvimento, pois é nela que se concentram as mudanças mais significativas desse processo. Os estudos sobre a periodização, sistematizados por Elkonin (2009), oferecem fundamentos para explicitar como, em cada período da vida, determinada atividade assume papel central na promoção do desenvolvimento, tornando-se responsável pelas principais transformações na estrutura psíquica.

É por meio da atividade, constituída nas relações sociais e mediada por instrumentos culturais, que se produzem novas formas de desenvolvimento. Ao pensar a organização do ensino, essa perspectiva permite compreender que a atividade principal não apenas cria condições de aprendizagem, mas impulsiona o desenvolvimento, promovendo a reorganização das funções psíquicas, ao mesmo tempo em que revela como essas funções estão organizadas em cada momento da vida.

Nessa perspectiva, identificar a atividade que organiza cada período torna-se questão central para a pedologia, uma vez que ela busca compreender a dinâmica interna do

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

desenvolvimento e suas transformações. Diante disso, para aprofundar o conceito de atividade principal (ou dominante), retomamos a definição de Leontiev (2010). Segundo o autor, "a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo-estágio de seu desenvolvimento" (Leontiev, 2010, p. 65).

Fundamentado na obra de Vigotski e nos desdobramentos da Teoria da Atividade desenvolvidos por Leontiev, Elkonin (2009) compreende que é por meio da atividade que cada pessoa se apropria da cultura historicamente produzida. Ao apropriar-se dos conteúdos culturais criados pela humanidade, os sujeitos transformam a sua própria estrutura psíquica, desenvolvem-se e humanizam-se.

A atividade que mais contribui para o desenvolvimento e para o processo de humanização nem sempre é a mais realizada no cotidiano. A atividade dominante não se define pela constância com que aparece no dia a dia, mas pelas transformações que produz na estrutura psíquica. Por exemplo, o jogo de papéis (ou jogo protagonizado) não é a atividade mais realizada a cada dia pela criança dos 3 aos 6/7 anos, mas é responsável pelas mudanças mais significativas nessa faixa etária. É por meio dela que a criança apreende as relações sociais e os modos de agir culturalmente constituídos.

Em suas pesquisas sobre a periodização do desenvolvimento, Elkonin (2009) explicitou qual atividade assume papel central em cada período do desenvolvimento: infância, adolescência e vida adulta. Na primeira infância, a comunicação emocional direta com os adultos constitui a atividade que orienta o desenvolvimento, pois em razão dela se formam ações sensório-motoras. Em seguida, a atividade objetal-instrumental passa a assumir papel central, possibilitando à criança o entendimento sobre os usos sociais dos objetos.

Na idade pré-escolar, o jogo de papéis, conforme mencionado, torna-se dominante, pois por meio dele a criança internaliza as relações humanas e os significados dos instrumentos culturais. Por volta dos sete anos, o estudo assume centralidade, uma vez que a assimilação sistemática de conceitos promove novas formações psíquicas e reorganiza as relações com o meio social. Na adolescência, a comunicação íntima pessoal com os pares torna-se a atividade predominante, mediada por normas éticas e morais. Na vida adulta, a atividade profissional e a continuidade dos estudos assumem papel central, produzindo novas transformações na organização psíquica.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Embora a atividade principal se modifique ao longo da vida, isso não implica a exclusão das anteriores. Elas permanecem presentes, mas deixam de ocupar a posição orientadora. Assim, a atividade não apenas delimita os períodos do desenvolvimento, mas constitui o meio pelo qual se realizam as transformações estruturais que caracterizam cada momento da vida dos sujeitos.

À luz dessas considerações, o desenvolvimento infantil ocorre por meio de saltos qualitativos, relacionados à atividade dominante de cada período, e não apenas ao tempo cronológico. Desse modo, retomamos a questão norteadora desta seção: como explicar as diferenças significativas nas produções de escrita de crianças com a mesma idade biológica a partir de uma concepção de aprendizagem restrita à idade cronológica?

As diferenças apresentadas não se explicam, quando se toma a idade cronológica como único critério para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem. Ao desconsiderar a idade pedológica, a qual expressa o nível real de desenvolvimento da criança, e a atividade dominante que organiza esse processo, perde-se a compreensão das discrepâncias observadas nas produções escritas. A razão para isso é que seria esperado que as crianças de mesma idade apresentassem níveis semelhantes de escrita, caso a idade cronológica fosse suficiente para tal explicação.

Em oposição a isso, como se observa no cotidiano escolar e conforme indicam os estudos de Vigotski (2010) e Luria (2010), os quais são discutidos na seção seguinte, sobre o desenvolvimento infantil e a aquisição da linguagem escrita, a formação psíquica não se desenvolve no mesmo ritmo do tempo cronológico. Pelo contrário, constitui-se nas interações sociais e nas atividades vivenciadas pela criança, levando, então, crianças com mesma idade cronológica a apresentarem idades pedológicas distintas e, consequentemente, apresentarem produções de escrita qualitativamente diferentes.

Pedologia e aquisição da escrita

> [...] A criança é ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não lhe é ensinada a linguagem escrita. O mecanismo da leitura é promovido a tal ponto que a linguagem escrita como tal fica relegada, de modo que o ensino do mecanismo de escrita e leitura prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo [...]. (Vigotski, 1931/2000, p. 183, tradução nossa).

A problemática em relação à artificialidade da linguagem escrita no ensino escolar, apontada em 1931, por Vigotski, ainda se faz presente nas escolas. Na dicotomia entre métodos

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

sintéticos e analíticos, fortalece-se a prática de habilidades puramente mecânicas, dissociadas da significação e da complexidade desse processo. Assim, consolida-se o ensino da escrita vinculado a uma concepção de desenvolvimento baseada no tempo cronológico, distanciando-se da perspectiva pedológica. Configura-se, desse modo, uma educação presa a estágios de desenvolvimento linear, de acordo com a idade biológica, sustentada na ideia de maturação para explicar o desempenho da criança ao longo da escolarização, tornando-se passiva diante desse processo, na espera de que a maturação ocorra.

Mortatti (2019) aponta que, mesmo quando se buscou mesclar os métodos sintéticos e analíticos, o tempo cronológico permaneceu como critério para determinar o desenvolvimento infantil. Desse modo,

> [...] foi se constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de "medida", e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas (Mortatti, 2019, p. 38).

Como tecemos nas seções anteriores, os estudos da pedologia em relação ao desenvolvimento infantil, que compreende transformações qualitativas e não meramente quantitativas, orientam uma discussão mais abrangente a respeito da complexidade do processo da aquisição da escrita, já que, segundo Vigotski (1931/2000, p. 184, tradução nossa), "[...] o domínio da linguagem escrita significa, para a criança, dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo". Sob esse enfoque pedológico, é essencial que o aprendizado da escrita esteja relacionado ao desenvolvimento real da criança, e não apenas à maturação biológica, pois como foi evidenciado na seção anterior, crianças com idades cronológicas semelhantes podem apresentar desenvolvimento real diferente, o que exige práticas pedagógicas ancoradas nessa compreensão.

A pré-história da linguagem escrita

Em seus estudos, em relação à aquisição da linguagem escrita, Vigotski (1931/2000) demonstra que essa forma superior de linguagem não surge a partir da escolarização, mas possui uma longa pré-história no desenvolvimento infantil, relacionada a diversos fatores históricos e

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

sociais que antecedem a educação escolar. Trata-se de um "[...] sistema especial de símbolos e signos, cujo domínio significa uma transformação profunda em todo o desenvolvimento cultural da criança" (Vigotski, 1931/2000, p. 184, tradução nossa). Entre esses símbolos e signos, incluem-se o gesto, o desenho, o jogo protagonizado e as primeiras tentativas gráficas dotadas de significados.

A partir dessa concepção, a aquisição da escrita envolve uma sequência de transformações qualitativas nas formas de uso dos signos. Há um longo caminho que se inicia no gesto e culmina na escrita significativa, diretamente relacionado ao desenvolvimento pedológico. Em termos gerais, o gesto é uma ação socialmente significativa, o desenho é uma forma de fixação gráfica do gesto, o gesto no jogo de papéis tem função representativa, as marcas gráficas têm intenção comunicativa; a escrita é signo da fala e, por fim, a escrita é instrumento psicológico interior.

O gesto como signo simbólico na primeira infância

Na primeira infância, a criança relaciona-se com o mundo pela mediação do adulto. As funções psicológicas manifestam-se de forma interdependente e subordinadas à percepção, que se caracteriza por função central. O pensamento é concreto e visual, limitado ao que é percebido diretamente (Vigotski, 2018). Nesse período, a atividade predominante é a comunicação emocional direta, e assim, assumem como papel central as expressões faciais e movimentos corporais, ou seja, os gestos.

Os gestos, que de início são ações práticas ligadas a situações imediatas, passam a ter significado social, devido às interações com os adultos. À medida que a criança começa a apontar o dedo para identificar ou comunicar algo, o signo passa a ter esse sentido social, ou seja, o sentido do gesto é produzido na relação com o outro. Essa transformação evidencia uma mudança qualitativa na organização das funções psíquicas, indicando reorganizações promovidas por meio da mediação simbólica.

É nesse contexto de transformações, momento do desenvolvimento em que o gesto assume significado social, que as práticas pedagógicas voltadas à valorização da comunicação corporal, da interação e da ampliação dos significados produzidos nas manifestações corporais contribuem para a constituição das bases simbólicas dessa etapa da pré-história da escrita. Tal

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

etapa não corresponde a um processo mecânico, mas a um movimento intencional de mediação que favorece a apropriação dos processos de significação.

O desenho e o jogo de papéis na idade pré-escolar

Mais adiante, na idade pré-escolar, o gesto passa a ser fixado graficamente, por meio do desenho. Assim, configura uma forma de objetivar a ação.

> [...] Como pudemos observar em inúmeras ocasiões durante nossos experimentos, a criança, ao desenhar, passa frequentemente para a representação, indica com o gesto o que tenta representar, e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa com o gesto. [...] (Vigotski, 1931/2000, p. 186, tradução nossa).

Nesse momento do desenvolvimento, inicialmente, o desenho tem a função de acompanhar ou registrar uma ação, sendo explicado pela fala, de maneira que o significado se encontra na narrativa da criança, e não necessariamente nos traços gráficos. Aqui, os traços gráficos apresentam-se indiferenciados, e não há planejamento prévio sobre aquilo que se pretende representar. Primeiro a criança desenha, e somente depois ela nomeia o que produziu.

Estudos de Luria (2010) mostram que o uso indiferenciado do traço não permanece estático. Progressivamente, a criança passa a utilizar marcas gráficas para representar algo, indicando uma transição do desenho em sua forma imediata para o emprego intencional do signo como auxílio à memória. É nesse movimento que, conforme Vigotski (1931/2000), se configura a etapa denominada topográfica, na qual se observa uma nova atitude da criança diante de seus próprios desenhos, na medida em que a disposição das marcas no papel passa a obedecer a uma lógica representativa.

> [...] Surge na criança uma atitude completamente nova em relação aos seus rabiscos, que, pela primeira vez, se tornam sinais mnemônicos. Por exemplo, a criança distribui no papel as linhas traçadas por ela de forma que cada linha se relacione com uma frase determinada. Surge uma topografia peculiar: a linha traçada em um canto é a vaca, a desenhada na parte superior do papel é o limpador de chaminés, etc. Dessa forma, as linhas desenhadas passam a signos indicativos primitivos para a memória, o signo daquilo que deve ser reproduzido. (Vigotski, 1931/2000, p. 195, tradução nossa).

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Diferentemente do primeiro estágio, em que a criança se relacionava com a escrita sem entender seu significado funcional, limitando-se muitas vezes à imitação, nesse novo momento, o símbolo adquire função intencional, representando o que a criança deseja registrar. Esse momento do desenvolvimento expressa uma reorganização interna das funções psíquicas, especialmente no modo como memória, percepção e pensamento passam a se articularem mediados por signos.

Não se trata apenas de uma diferenciação na forma dos traços, mas de uma transformação na função que o signo passa a desempenhar na atividade da criança. Assim, ela deixa de *desenhar* rabiscos indiferenciados e passa a *desenhar* marcas diferenciadas, revelando um novo modo de perceber a relação signo-significado, que auxiliará na memória. Como Luria (2010) mostra em seus experimentos, a criança, não mais usa o mesmo traço para diferentes sentenças, mas um traço específico para uma sentença específica.

Ao favorecer situações em que o desenho seja utilizado para comunicar, registrar experiências e retomar acontecimentos, o ensino contribui para deslocar o imediatismo da atividade para a representação intencional. Nesse deslocamento, a criança começa a utilizar o signo não apenas como apoio à ação presente, mas como instrumento para organizar e orientar sua própria atividade mental.

Concomitantemente ao desenvolvimento do desenho, ainda na idade pré-escolar, o jogo de papéis constitui atividade principal do desenvolvimento, assumindo importância significativa no processo de aquisição da escrita. Nessa atividade, a criança já não atua apenas no plano da ação imediata, mas passa a organizar seu comportamento a partir dos significados socialmente construídos, o que amplia as suas possibilidades de representação simbólica. Durante a brincadeira, um objeto pode representar outro, de modo que o significado não está no objeto em si, mas na função social que ele assume; assim, o signo passa a mediar a relação com a realidade.

> [...] Como sabemos, durante o brincar, alguns objetos passam a significar muito facilmente outros, os substituem, tornam-se signos deles. Sabe-se igualmente que o importante não é a semelhança entre ele e o objeto que designa. O que tem maior importância é sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. [...] (Vigotski, 1931/2000, p. 187, tradução nossa).

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Esse movimento revela uma reorganização qualitativa das funções psíquicas, na medida em que memória, imaginação, linguagem e pensamento passam a articular-se e orientar-se pelo sentido construído na situação imaginária, e não apenas pela percepção imediata. Ao assumir papéis e sustentar regras próprias dessa situação, a criança passa a atuar no plano dos significados, fundamental para a futura apropriação da linguagem escrita.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas, de modo intencional, em torno do jogo de papéis e a criação de situações imaginárias, não apenas acompanham o desenvolvimento, mas o impulsionam, criando condições para que a criança compreenda que os signos; isto é, os objetos que representam outros no jogo, podem representar a realidade por meio de significados produzidos na brincadeira. Assim, a brincadeira não se configura apenas como mera atividade recreativa, mas como meio de formação psíquica que constitui as bases do processo de aquisição da escrita.

A escrita como instrumento psicológico na idade escolar

Em um momento seguinte, na transição para a idade escolar, a criança começa a compreender que é possível registrar o significado da fala por marcas gráficas. Essa descoberta marca uma mudança qualitativa no desenvolvimento, pois as marcas gráficas deixam de ser apenas desenhos, e passam a funcionar como registros para lembrar algo, comunicar uma mensagem, dizer algo a alguém. A criança compreende, então, que a escrita representa a fala, e não o objeto, alcançando um nível elevado de abstração.

Do ponto de vista do desenvolvimento pedológico, esse momento não apresenta apenas uma nova habilidade, mas uma nova formação psíquica, que exige a reorganização das relações entre memória, atenção, linguagem e pensamento. As possibilidades de produção de significados pela criança ultrapassam os limites da atividade dominante anterior, indicando a transição para uma nova etapa do desenvolvimento.

Para que a criança desenvolva essa compreensão, ou dito de outro modo, ao compreender que não só se pode desenhar as coisas para guardá-las na lembrança e para comunicar, mas que a fala também tem essa função social, a criança, do ponto de vista psicológico, passa do “desenho de objeto ao das letras” (Vigotski, 1931/2000, p. 197, tradução nossa).

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Na idade escolar, cuja atividade principal é a atividade de estudo, a escrita passa a ser apropriada como sistema social de comunicação. Ela deixa de funcionar apenas como apoio externo para operar como instrumento psicológico consciente, promovendo uma reorganização das funções psíquicas superiores e consolidando-se como função culturalmente mediada.

Para Vigotski (1931/2000), isso acontece porque o desenvolvimento da linguagem escrita consiste na passagem de um simbolismo de segunda ordem, mediado pela linguagem oral, para um simbolismo de primeira ordem, no qual a escrita passa a significar diretamente. Nesse processo, a mediação oral vai perdendo sua centralidade, até desaparecer, permitindo que a escrita seja apreendida de forma imediata, assim como a linguagem oral.

Isso nos leva à compreensão de que a escrita não é extensão da fala, nem simples codificação de sons, mas uma nova forma de organização da atividade psíquica, implicando uma transformação cultural e psicológica dos sujeitos, não apenas técnica. Por isso, Vigotski (1931/2000) afirma que o domínio da escrita produz uma grande mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Consonante a Vigotski (1931/2000), Luria (2010), ao investigar o desenvolvimento da escrita ao longo da infância, conclui que, quando a criança percebe que seus rabiscos podem servir de apoio à memória, como auxílio funcional, a escrita assume função instrumental, e o desenho transforma-se progressivamente em um sistema de signos. Nesse processo, as formas naturais e imediatas de adaptação são progressivamente substituídas por formas culturais complexas, desencadeando uma reorganização profunda no desenvolvimento infantil. Nesse processo dialético, as funções psicológicas superiores deixam de operar de modo primitivo e imediato, e passam a ser mediadas por instrumentos culturais, que se desenvolvem gradualmente, ao mesmo tempo em que promovem a transformação da própria criança e sua apropriação de instrumentos centrais da cultura, como a escrita.

Sendo assim, a aquisição da leitura e da escrita precisa ser compreendida como um processo de desenvolvimento cultural, e não um treinamento técnico. É perceptível que toda essa transição ao longo da história, pela qual passa a linguagem escrita, está diretamente relacionada ao que se propõe o desenvolvimento pedológico na perspectiva Vigotskiana, e a periodização do desenvolvimento infantil apresentada por Elkonin (2009). É preciso entender que o desenvolvimento da escrita não ocorre de forma isolada, mas vinculado aos períodos de

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

desenvolvimento psíquicos, definidos na pedologia, e que cada etapa desse processo corresponde a um modo específico de atividade e nível de desenvolvimento simbólico.

Nesse sentido, ao retomar as produções de escrita das crianças, apresentadas no início dessa discussão, torna-se possível evidenciar que diferentes concepções de desenvolvimento orientam distintos modos de compreendê-las. Ao considerar métodos sintéticos, como o silábico e o fônico, a análise das produções tende a se concentrar na correspondência entre grafemas e fonemas. Nesse caso, produções que não apresentam letras ou que não estabelecem relações convencionais entre som e grafia são frequentemente compreendidas como erros, enquanto apenas aquelas que se aproximam da escrita ortográfica são consideradas corretas, o que implica a não consideração do processo de formação do pensamento conceitual da criança.

No campo teórico construtivista, no interior do qual se insere a psicogênese da língua escrita, tais produções poderiam ser entendidas como expressões de um processo de construção, no qual a criança elabora hipóteses acerca do sistema de escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança passa por diferentes níveis de compreensão, formulando sucessivas hipóteses sobre o funcionamento desse sistema. Entretanto, quando interpretadas predominantemente como indicadores de níveis de desenvolvimento, essas produções podem ser reduzidas a classificações, desconsiderando as condições concretas em que foram produzidas. No contexto escolar, tais níveis têm sido frequentemente tomados como etapas fixas do desenvolvimento, associadas à idade cronológica, orientando práticas de classificação das produções escritas infantis e das próprias crianças.

Ao observar, por exemplo, as produções aqui apresentadas, nas quais, em um dos casos, recorre-se ao desenho como forma de registro, é possível compreender como essas diferentes interpretações incidem diretamente sobre o modo de significar tais produções. É nesse quadro que se insere a interpretação dos desenhos presentes nas produções infantis, os quais tendem a ser compreendidos principalmente a partir de sua distinção em relação à escrita, marcando o momento em que a criança passa a diferenciar o domínio icônico do não-icônico; isto é, a reconhecer que escrever não é desenhar (Ferreiro e Teberosky, 1999). Nessa perspectiva teórica, o desenho integra o processo de produção da escrita como referência de diferenciação, sem, contudo, ser utilizado como objeto de análise nas elaborações do pensamento.

No âmbito da teoria histórico-cultural, o desenho é compreendido como uma forma cultural de mediação simbólica que participa do processo de constituição da escrita, inserindo-

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

se em sua pré-história. Nesse sentido, conforme discutido a partir de estudos de Vigotski (1931/2000) e Luria (2010), as produções referentes ao processo de compreensão da escrita são compreendidas como expressões de um processo de desenvolvimento que se constitui nas relações sociais e nas condições concretas de ensino.

Assim, registros como os desenhos, presentes nas produções iniciais, não são tomados como ausência de escrita, mas como parte do processo de apropriação da linguagem escrita, na medida em que expressam formas iniciais de produção de significados. Desse modo, reafirma-se a impossibilidade de estabelecer um percurso linear e universal para a aquisição da linguagem escrita. Como afirma Vigotski (1931/2000, p. 141, tradução nossa), trata-se de

> [...] um processo dialético complexo que se caracteriza por uma periodicidade múltipla, pela desproporção no desenvolvimento das diferentes funções, pelas metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, pelo entrelaçamento complexo de processos de evolução e involução, pela interação intrincada entre fatores internos e externos, e pelo processo complexo de superação de dificuldades e de adaptação.

Nessa direção, ao defender a escola como espaço de produção de desenvolvimento, a teoria histórico-cultural apresenta bases mais sólidas para compreensão da apropriação da escrita, ao concebê-la como prática cultural e atribuir, ao professor, um papel ativo na organização das situações de aprendizagem da escrita. Desse modo, promove-se uma alfabetização humanizada e significativa, que não se resume à apropriação mecânica de um código, nem ao estabelecimento de níveis individuais, os quais tendem a naturalizar as diferenças entre crianças, enfatizando a maturação biológica em detrimento do desenvolvimento histórico-cultural.

Considerações finais

Ao trazer os fundamentos da pedologia para a discussão no campo da aquisição da linguagem escrita, buscou-se construir um olhar para além dos aspectos biológicos, configurados, aqui, pela idade cronológica e maturação da criança, entendendo esse processo não apenas como mero treino de habilidades mecânicas e reprodução de sons, mas como um processo histórico-cultural, que apresenta um desenvolvimento complexo e de construção de significações. Desempenhando papel funcional auxiliar ao longo da história, usado para fins

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

psicológicos, a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos, de modo que o homem, em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, passou a escrevê-las (Luria, 2010).

Compreende-se, então, que a escrita começa antes mesmo da idade escolar, ao longo de toda a infância, e que cada avanço nesse processo, do gesto à escrita significativa, representa uma transformação qualitativa do desenvolvimento psíquico. Sendo assim, para compreensão adequada do processo de aquisição da linguagem escrita, é preciso situá-lo no interior da periodização do desenvolvimento infantil, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as atividades próprias de cada período.

Ao ensinar a escrita sem considerar o momento pedológico, possivelmente antecipam-se formas culturais complexas antes de existir as condições psíquicas e simbólicas necessárias para que aconteça uma apropriação significativa. Isso pode ocasionar frustrações nos alunos e professores, diante dificuldade nesse processo. Assim, ao compreender a escrita como função cultural superior, reafirma-se que aprendizagem e desenvolvimento se articulam de modo dialético, cabendo ao ensino criar condições para que novas formações psíquicas se constituam.

Referências

ARAUJO, Elaine Sampaio. Aprendizagem para e na docência: gênese e desenvolvimento de formar-se professora que ensina a ensinar matemática. *Revemat*, Florianópolis, v. 17, 1-23, jan./dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1981-1322.2022.e82377. Acesso em: 15 mar. 2026.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. doi: https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrT8XG8w3B5Xcvj/?format=html&lang=pt. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023*. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

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

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

ELKONIN, Daniil B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino Desenvolvimental*: Antologia livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental, v. 4).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p.143-190.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Rev. psicol. polít*., São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2026.

MARTINS, João Batista. Vigotski e a pedologia: inquietações. *Psicologia*: Ciência e Profissão, v. 46, e303206, p. 1-15, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-3703003303206. Disponível em: https://www.scielo.br/pcp. Acesso em: 24 mar. 2026.

MORTATTI, M. R. *Métodos de alfabetização no Brasil*: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019. https://doi.org/10.7475/9788595463394.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. v. 3: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, [1931] 2000.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p.103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

SOBRE AS AUTORAS

Cléia Alves Pereira. Mestranda em Educação na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), professora (Secretaria Municipal de Delfinópolis), membra do Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Matemática na Infância (GEPEAMI).

Contribuição de autoria: levantamento bibliográfico, análise e interpretação de informações, metodologia, redação e revisão.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6751835740531359

Lilian Aparecida Borges Pinto. Doutoranda em Educação na FFCLRP Ribeirão Preto, professora (Secretaria Municipal de Ribeirão Preto), membra do Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Matemática na Infância (GEPEAMI).

Contribuição de autoria: levantamento bibliográfico, análise e interpretação de informações, metodologia, redação e revisão.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5530268053597378

Elaine Sampaio Araujo. Livre Docente e professora associada na Universidade de São Paulo (USP), vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica GEPAPe e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Matemática na Infância (GEPEAMI).

Contribuição de autoria: levantamento bibliográfico, análise e interpretação de informações, metodologia, redação e revisão.
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/7342839505214436

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Por se tratar de estudo bibliográfico, não foi submetido a Comitê de Ética em Pesquisa. No que tange à escrita, ferramentas de inteligência artificial foram utilizadas exclusivamente para a revisão gramatical e o aprimoramento da fluidez dos parágrafos.

Recebido em: 30.03.2026
Aprovado em: 19.10.2026
Publicado em: 11.11.2026