


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

ANA PAULA POSENTI

**OS DOMÍNIOS PSÍQUICOS ESSENCIAIS AO  
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM  
ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO  
NA PRÉ-ESCOLA**



ARARAQUARA – S.P.  
2021

ANA PAULA POSENTI

**OS DOMÍNIOS PSÍQUICOS ESSENCIAIS AO  
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM  
ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO  
NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientador:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eliza Maria Barbosa

ARARAQUARA – S.P.  
2021

P855d

Posenti, Ana Paula

OS DOMÍNIOS PSÍQUICOS ESSENCIAIS AO  
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA: :  
CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO NA PRÉ-ESCOLA / Ana  
Paula Posenti. – Araraquara, 2021

93 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Eliza Maria Barbosa

1. Alfabetização Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Pré-escola; 3.  
Psicologia Histórico-Cultural. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I.

Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA PAULA POSENTI

# OS DOMÍNIOS PSÍQUICOS ESSENCIAIS AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO NA PRÉ-ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliza Maria Barbosa

Data da defesa: 30/07/2021

## MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Presidente e Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliza Maria Barbosa**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Altina Abadia da Silva**  
Universidade Federal de Catalão – UFCAT

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Cristina Argenti Perez**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que percebem a Educação como um instrumento de luta contra a desumanização.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vanir Della Justina e Gelson Luiz Posenti que, por não terem tido a oportunidade de estudar, sempre me apoiaram e incentivaram a seguir nos estudos.

À minha orientadora Eliza Maria Barbosa por todo o afeto, dedicação, comprometimento com a Educação, por possibilitar que eu me aproximasse cada vez mais do conhecimento teórico, por ser exemplo de ser humano e de intelectual.

Às professoras Altina Abadia da Silva Marcia Cristina Argenti Perez pela gentileza de aceitarem compor tanto a banca de qualificação quanto a de defesa deste trabalho, pela leitura comprometida e pelas contribuições que me auxiliarem a avançar na elaboração do trabalho.

Ao professor Newton Duarte por mostrar desde o primeiro ano da graduação uma psicologia e uma pedagogia que é plena de conteúdo e de sentido.

À professora Lígia Márcia Martins pelos conhecimentos transmitidos e pela produção acadêmica.

À todos os professores que fizeram parte da minha jornada.

Aos meus colegas de mestrado pelos diálogos. Em especial à Aline Demambro por me ajudar sempre que eu precisava.

Ao meu marido José de Souza Neto por ser meu maior incentivador e por acreditar em mim quando eu mesma não acreditava.

Ao meu avô Waldery Della Justina por ser meu companheiro de brincadeiras na infância. À minha avó Veneranda Brusque Della Justina pelos cuidados. À minha avó Maria Transeolita Posenti pelo carinho e admiração. Ao meu avô Arcidis Posenti pelo afeto.

À Mariana Cristina da Silva pela jornada compartilhada desde a graduação, pelo carinho, pelos livros dados de presente, pelas conversas, enfim, por ser quem ela é e compartilhar parte da sua vida comigo.

À Marcilene Guariente por ser um exemplo de superação das adversidades.

À minha tia Valdete Della Justina por cuidar de mim enquanto a minha mãe trabalhava.

À minha família araraquarense: Darlene Maria de Souza e Izabel Cristina de Souza pelo acolhimento.

À minha comadre Bruna Maria de Souza Ortega por me possibilitar dividir com ela o carinho do João Vitor.

Ao Renan da Silveira pelas explicações teóricas sobre música.

Ao CER Vera Lucia Cavassani na figura de diretora, coordenadora, professores e funcionários pelo incentivo e apoio.

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Dermeval Saviani (1999, p. 66)

POSENTI, Ana Paula. Os domínios psíquicos essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita: contribuições para o trabalho na pré-escola. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2021.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto os domínios psíquicos essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita. Para tanto, procuramos identificar em produções presentes no repositório da Capes, entre o período de 1980 a 2019, quais as contribuições que a pré-escola poderia oferecer ao processo de alfabetização. Esta seleção procurou demonstrar qual era a concepção dos autores sobre o papel específico da pré-escola. O que encontramos foi uma dicotomia que oscilava entre preparar para a alfabetização e ser uma etapa da escolarização com um fim em si mesma, ou seja, que não manteria relação alguma com as outras etapas da escolarização. Um dos objetivos da pesquisa foi estudar os domínios psíquicos discutidas por Lemle (1987) como parâmetros para o trabalho com a linguagem escrita na pré-escola, situando esses parâmetros a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica tomando a tríade: conteúdo, forma e destinatário como referência. Outro objetivo foi propor princípios didático-pedagógicos para o trabalho educativo com as crianças pré-escolares. A hipótese que subsidiou esta pesquisa é a de que o trabalho, realizado na pré-escola, com os domínios psíquicos apresentadas por Lemle (1987) contribuiria para o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Os indícios teóricos confirmam a nossa hipótese, no entanto, será tarefa de pesquisas futuras confirmar se esses indícios se confirmam no âmbito da prática pedagógica. O método que subsidiou essa pesquisa foi o materialismo histórico e dialético expressos tanto na Psicologia Histórico-Cultural quanto na Pedagogia Histórico-Crítica. A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico, pois entende-se que a temática da contribuição que a pré-escola pode dar ao processo de alfabetização no ensino fundamental carece de uma compreensão ancorada na perspectiva materialista histórica e dialética.

Palavras-chave: Alfabetização; Pré-escola; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica.



POSENTI, Ana Paula. Os domínios psíquicos essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita: contribuições para o trabalho na pré-escola. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2021.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objeto los dominios psíquicos esenciales para el desarrollo del lenguaje escrito. Por lo tanto, intentamos identificar en las producciones presentes en el repositorio de Capes, entre el período 1980 y 2019, qué aportes que la educación preescolar podría ofrecer al proceso de alfabetización. Esta selección buscó demostrar la concepción de los autores sobre el papel específico del preescolar. Lo que encontramos fue una dicotomía; que oscilaba entre la preparación para la alfabetización y ser una etapa de la escolarización con un fin en sí misma, es decir, que no mantendría relación alguna con las demás etapas de la escolarización. Uno de los objetivos de la investigación fue estudiar los dominios psíquicos discutidos por Lemle (1987) como parámetros para trabajar con el lenguaje escrito en preescolar, colocando estos parámetros en base a los supuestos de la Psicología Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica tomando la tríada: contenido, forma y destinatario como referencia. Otro objetivo fue proponer principios didáctico-pedagógicos para el trabajo educativo con niños en edad preescolar. La hipótesis que sustenta esta investigación es que el trabajo, realizado en preescolar, con los dominios psíquicos presentados por Lemle (1987) contribuiría al proceso de alfabetización en los primeros años de la escuela primaria. Los indicadores teóricos confirman nuestra hipótesis, sin embargo, será tarea de futuras investigaciones confirmar si estas evidencias se confirman en el ámbito de la práctica pedagógica. El método que sustenta esta investigación fue el materialismo histórico y dialéctico expresado tanto en la Psicología Histórico-Cultural como en la Pedagogía Histórico-Crítica. La metodología utilizada fue el estudio bibliográfico, ya que se entiende que el tema de la contribución que puede hacer el preescolar al proceso de alfabetización en la escuela primaria carece de un entendimiento anclado en la perspectiva materialista histórica y dialéctica.

**Palabras llave:** Alfabetización; Preescolar; Psicología histórico-cultural; Pedagogía histórico-crítica.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Estrutura do olho	57
<b>Figura 2</b>	Divisões do encéfalo e subdivisões funcionais do córtex visual. Adaptado de <i>McGill University</i>	58
<b>Figura 3</b>	Anatomia da orelha (anteriormente chamado de Ouvido)	62
<b>Figura 4</b>	Periodização do desenvolvimento psíquico	67
<b>Figura 5</b>	Contos desenhados	72
<b>Figura 6</b>	Tarefas Escolhidas do site <a href="http://www.aartedeensinareaprender.com">www.aartedeensinareaprender.com</a>	78
<b>Figura 7</b>	Print do perfil do instagram	80

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Publicação selecionada para análise 1	26
<b>Quadro 2</b>	Publicação selecionada para análise 2	29
<b>Quadro 3</b>	Publicação selecionada para análise 3	32
<b>Quadro 4</b>	Publicação selecionada para análise 4	33
<b>Quadro 5</b>	Publicação selecionada para análise 5	37
<b>Quadro 6</b>	Publicação selecionada para análise 6	41
<b>Quadro 7</b>	Publicação selecionada para análise 7	44
<b>Quadro 8</b>	Sugestão 1	82
<b>Quadro 9</b>	Sugestão 2	83
<b>Quadro 10</b>	Sugestão 3	83
<b>Quadro 11</b>	Sugestão 4	84

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>ANA</b>	Avaliação Nacional da Alfabetização
<b>Aneb</b>	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>Anresc</b>	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>Pnaic</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>Saeb</b>	Sistema Nacional da Educação Básica

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA RELAÇÃO ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL</b>	<b>20</b>
<b>1.1 Contexto da educação brasileira: notas sobre a função da Educação e da Educação Infantil</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Instrumentos teórico-metodológicos</b>	<b>24</b>
<b>2 OS DOMÍNIOS PSÍQUICOS ESSENCIAIS QUE UMA CRIANÇA DEVE DESENVOLVER PARA SE ALFABETIZAR</b>	<b>49</b>
<b>2.1 A percepção</b>	<b>54</b>
<b>2.1.1 Percepção visual</b>	<b>56</b>
<b>2.1.2 Percepção auditiva</b>	<b>61</b>
<b>3 A ACUIDADE PERCEPTIVA COMO OBJETO DE ENSINO DA PRÉ-ESCOLA: PROPOSIÇÕES PRELIMIMARES</b>	<b>66</b>
<b>3.1 Tríade conteúdo-forma-destinatário</b>	<b>66</b>
<b>3.2 Análise da amostra de tarefas escolhidas e proposição de tarefas</b>	<b>77</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>87</b>

## INTRODUÇÃO

Apresentaremos a trajetória de estudos e trabalho que originou esta pesquisa, pois entendemos que é importante para o leitor compreender como a relação entre teoria e prática nos permite compreender a realidade e, neste caso específico, como as questões que surgiam da prática foram tomando a forma de um problema de pesquisa. Iniciamos pelo ingresso no curso de pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, que ocorreu em 2012, juntamente com minha entrada no emprego de Agente Educacional<sup>1</sup> da Prefeitura Municipal de Araraquara. Durante a graduação, houve disciplinas que me auxiliavam na prática profissional, dentre elas a disciplina de Psicologia da Educação II, ministrada pelo professor Newton Duarte, que eu já conhecia pelo nome, pois sabia que ele estudava o Materialismo. Então, estava ansiosa por suas aulas.

Nessas aulas eu tive contato com as obras dos autores da Psicologia Histórico-Cultural Lev Semionovitch Vigotski (2018, 1996, 1998), Alexander Romanovich Luria (1992, 1988), Alexis Nikolaevich Leontiev (1978, 1988) e com os fundamentos da teoria marxista. Além disso, o professor nos alertou sobre o recorte que havia na tradução brasileira da obra “Pensamento e Linguagem” que retirava a fundamentação marxista de tal obra. Foi também nessa disciplina que entrei em contato com a Pedagogia Histórico-Crítica; teoria pedagógica

a ser minha matriz teórica de estudo, porque com o avançar do curso e da experiência no trabalho, foi tornando-se mais claro para mim que tanto a Psicologia Histórico-Cultural quanto a Pedagogia Histórico-Crítica me dariam as condições para compreender a importância do meu trabalho junto as crianças e me forneceria os instrumentos para pensar minha prática pedagógica.

Durante a graduação outras experiências formativas me aproximaram da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, como a disciplina chamada Ação Pedagógica Integrada, que buscava nos ensinar como promover o desenvolvimento infantil

---

<sup>1</sup> Agente Educacional é a nomenclatura de um emprego público da Prefeitura de Araraquara que exige Ensino Médio Completo, as atribuições do cargo são para desempenhar atividades com crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 14 anos, nas unidades escolares de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Complementar, Educação Especial, no núcleo de Educação de Jovens e Adultos, no Transporte Escolar, nos Laboratórios de Informática e nos Portais do Saber da Rede Municipal de Ensino de Araraquara. O funcionário escolhe, dentre as opções disponíveis na sua vez de escolher, com qual faixa etária irá trabalhar e em qual unidade escolar. No meu caso, escolhi trabalhar no CER “Maria da Glória Fonseca Simões”, no berçário. O berçário abrange desde os três meses até por volta dos 3 anos. Eu trabalhei durante 3 anos com crianças de 1 ano e 4 meses até 2 anos e 7 meses. Dentre as atividades desempenhadas com essas crianças estavam as de autocuidado, comunicação verbal, desenvolvimento motor global e fino.

considerando os conceitos de zona de desenvolvimento real e proximal. Nós, os alunos da disciplina, avaliávamos o que as crianças já sabiam fazer com autonomia e, depois, propúnhamos tarefas que as auxiliassem a desenvolver aquilo que elas ainda não conseguiam fazer sozinhas. O meu experimento foi fazer que meus alunos de 2 anos e 6 meses, que já andavam com autonomia, conseguissem andar equilibrando uma bola na palma da mão.

Essa experiência me fez pensar como a articulação entre teoria e prática é fundamental para que o professor consiga através da sua prática pedagógica promover o desenvolvimento em seu aluno. Isto é, fez-me trazer para a prática um conceito teórico, qual seja, o de zona de desenvolvimento real e o de zona de desenvolvimento proximal. A partir daquilo que a criança não consegue fazer com autonomia, mas que está dentro de suas possibilidades, o professor elabora ações que as façam avançar em seu desenvolvimento.

Outra experiência de aproximação dos fundamentos e conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica foi com o meu ingresso no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Educação Infantil. Nesse programa, aprendíamos mais sobre os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvíamos tarefas escolares com as crianças das turmas que éramos bolsistas. Muitas dessas tarefas buscavam ensinar, por meio de brincadeiras, conteúdos de Matemática tais como: inclusão hierárquica, contagem, quantidade, sequência. No entanto, foi na turma em que eu era estagiária que a pergunta de uma criança me fez refletir sobre como a linguagem escrita desperta a curiosidade das crianças. A pergunta foi sobre o motivo de algumas palavras serem escritas com “q” e outras com “c”. Imagino que ela tenha feito essa pergunta porque o som da sílaba “ca” começa idêntico à sílaba “que”, mudando o som da vogal no final da sílaba. Esse questionamento me pegou de surpresa, tentei explicar que a escrita das palavras envolve a origem delas. Utilizei como exemplo a semelhança que os filhos têm com os pais, avós e tios biológicos.

Concomitantemente com o PIBID fiz outra disciplina optativa com o professor Newton Duarte, intitulada “Teorias Pedagógicas”. Nesta disciplina, aprendi sobre a origem de diversas teorias pedagógicas e suas matrizes teóricas. Como também, foi através do professor Newton que tomei conhecimento da disciplina “A educação escolar na promoção do desenvolvimento psíquico” que era ministrada pela professora Lígia Márcia Martins na pós-graduação. Então, comecei a frequentar as aulas como aluna especial, a disciplina abordava a relação entre a educação escolar e o desenvolvimento das funções psíquicas (sensação, percepção, memória, atenção, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento).

Ao estudar o desenvolvimento da linguagem, aprendi que a sua forma mais desenvolvida é a linguagem escrita. Esta última precisa de um alto grau de abstração para se desenvolver. Nesse sentido, aprendi que uma das formas de desenvolver a abstração é utilizando os jogos de papéis, pois ao utilizar um objeto lúdico (pau) para substituir outro (cavalo) a criança está desenvolvendo a abstração. Uma das discussões desse tema na disciplina foi sobre o grande número de crianças que não se alfabetizavam na escola e o grande número de professores que, segundo a experiência da professora Lígia com formação de professores, confessavam não saber alfabetizar.

Terminada a graduação em dezembro de 2015, fiz o processo para o mestrado em 2016, mas não ingressei. Em 2017 comecei a dar aulas como professora temporária, na Prefeitura de Américo Brasiliense, para o 1º Ano do Ensino Fundamental e me identifiquei muito com essa turma. Alguns já sabiam ler, outros sabiam ler e escrever, outros ainda não dominavam nenhum dos dois processos. O desafio foi grande, pois eu era professora iniciante e não sabia alfabetizar. Então, em conversa com outras professoras que estavam em situação semelhante, tomei conhecimento de uma coleção chamada “Caderno do Futuro”, composta de livros das disciplinas de português, matemática, ciências, história e geografia para o 1º ano. Usei esse material como guia para o trabalho com as crianças. A opção pelo material se deu por alguns motivos: o primeiro deles é que não havia outros materiais disponíveis. Além disso, os alunos da outra turma estavam conseguindo compreender a relação grafema/fonema, bem como estavam conseguindo escrever palavras com sílabas simples como: bolo, baú, bola, lobo, lado etc. Isto é, estavam em condições melhores no processo de alfabetização com uso desse material e por isso o considerei adequado para o ensino da língua materna.

Deter-me-ei nesse último aspecto. O material que utilizei para alfabetizar meus alunos está dentro da Pedagogia Tradicional, nome dado pelo Movimento da Escola Nova para os “sistemas nacionais de ensino” que surgem em meados do século XIX, com a consolidação da burguesia como classe dominante, já que essa nova classe buscava consolidar a democracia burguesa e para isso a escola e, conseqüentemente, o ensino surgem como ações para combater a ignorância da população. O motivo de considerar esse material adequado para alfabetizar os meus alunos se deve ao fato de que esse método contém o esquema do método indutivo, isto é, a partir da observação o sujeito chega a conclusões que refutam ou confirmam a ideia inicial sobre o fenômeno ou objeto.

Os passos do método indutivo são o da preparação, apresentação, comparação, assimilação, generalização e, por último, a aplicação. O passo da preparação é a recordação da lição anterior, isto é, do que já é conhecido pelo aluno; o passo da apresentação se refere ao que



é trazido de conhecimento novo para o aluno assimilar; a assimilação ocorre conjuntamente com a comparação, pois ele compara o novo com o velho; a generalização ocorre quando o aluno domina o novo conhecimento e é capaz de identificar todos os fenômenos que correspondem ao conhecimento adquirido; o último passo é o da aplicação, neste momento é quando se verifica, por meio dos exercícios, se o aluno assimilou ou não o conhecimento.

Os passos mencionados estão presentes no material utilizado para alfabetizar meus alunos, já que cada nova letra estudada incorpora as anteriores, começando pelos encontros vocálicos e seguindo pelas consoantes. Há uma lista de palavras com as letras já estudadas e os exercícios são com aquelas palavras. As crianças realizam ações de compor e decompor as sílabas daquelas palavras e por último devem conseguir escrevê-las em frases ou quando ditadas pela professora. A coordenadora da escola era uma professora com muita experiência com alfabetização, utilizava o método tradicional e nos incentivava a fazer o mesmo, pois em sua experiência a utilização desse método fazia com que os alunos aprendessem a ler e escrever. O mesmo ocorreu comigo, de 15 alunos que não sabiam ler e escrever, 10 liam e escreviam palavras simples e 5 estavam iniciando a aprendizagem da leitura.

Devo esclarecer que não estou defendendo o método ou a escola tradicional, mas essa foi a ferramenta que estava disponível em um momento que meus conhecimentos sobre o ensino da alfabetização eram insuficientes. Embora tenha funcionado para aquela turma, não significa que funcione com outras e nem que seja a melhor forma de trabalho. A experiência foi muito relevante sobretudo porque compreendi que os professores precisam conhecer as bases psicológicas envolvidas no processo de aprendizagem, pois, como dito anteriormente, o método pode não funcionar com outras turmas e o professor precisa entender quais bases psicológicas estão envolvidas no processo de aprendizagem para poder ensinar aos seus alunos de forma adequada a fim de garantir que o conteúdo seja aprendido pelas crianças.

Permaneci nessa escola em 2018, mas com uma nova turma de 1º Ano que me fez refletir sobre domínios psíquicos necessários para as crianças aprenderem a ler e escrever. Explicarei como essa questão dos domínios psíquicos foi se tornando meu objeto de pesquisa no mestrado. Uma situação que era recorrente na turma, era o fato de as crianças começarem a chorar quando acabava a linha ou a folha do caderno, pois elas ainda não compreendiam que quando a linha termina, passa-se à linha de baixo, entretanto, frequentemente elas escreviam no verso daquela folha ou na folha seguinte. Isto me inquietava porque eu sabia que no último ano da pré-escola os professores introduzem o uso do caderno para a cópia de palavras e pequenos textos. Outra situação recorrente era utilizar cola em demasia, passavam tanto que molhava a folha da atividade, vazava pelas laterais e acabava colando as outras folhas do caderno.

Essa falta de conhecimento elementar sobre a maneira de utilizar os materiais corretamente fez com que eu refletisse sobre a necessidade de ensiná-las a operar com os objetos. Então, eu passava o cabeçalho na lousa e ia de mesa em mesa auxiliando as crianças a organizarem a escrita na página do caderno, como também as instruía sobre como passar a cola na atividade a ser colada e em que lugar da página ela seria colada. Esse processo de tomada de consciência das dificuldades das crianças produziu novas ações de ensino.

Sobre a tomada de consciência ou conhecimento reflexivo, Pinto (1979, p. 28) afirma que “com o saber aparece a capacidade de refletir sobre si mesmo, de tomar a própria consciência, com todo seu conteúdo de ideias, imagens e articulações abstratas explicativas da realidade, por objeto de observação e de estudo”. Essa característica do “saber” que, por sua vez, é a quinta fase do desenvolvimento do conhecimento, ainda não é a fase final do desenvolvimento dele, pois “não há ainda a exigência de normas para a sistematização e a autocorreção do conhecimento” (PINTO, 1979, p. 29). O conhecimento alcança a sua máxima expressão quando alcança o plano da ciência, pois o conhecimento científico exige método para explicar os fenômenos da realidade.

Neste sentido, a tomada de consciência dos limites das crianças permitiu-me produzir novas ações de ensino, como também possibilitou-me indagar: haveria capacidades específicas necessárias à alfabetização? Quais seriam? Como a pré-escola poderia contribuir para o seu desenvolvimento? Estas indagações só seriam respondidas através da ciência, que é o grau máximo do desenvolvimento do conhecimento. Foi para chegar as respostas para essas minhas indagações que iniciei o curso do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar em agosto de 2018.

Comecei a obter as respostas ao fazer o trabalho final da disciplina “Periodização do Desenvolvimento Psíquico à luz da escola de Vigotski: contribuições para o planejamento de ensino”, já que, ao realizar tal trabalho, tive contato, através da tese da Maria Cláudia da Silva Saccomani, intitulada “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), com a obra da Miriam Lemle - “guia teórico do alfabetizador” (1987). A autora da tese utiliza a obra da Miriam Lemle, pois considera tal obra uma contribuição da linguística para a alfabetização, já que Saccomani (2018) compreende que o fenômeno da alfabetização é a síntese de múltiplas determinações e algumas dessas determinações são a linguística e a fonoaudiologia. Lemle (1987) apresenta os domínios necessários à criança que está se alfabetizando. São eles: 1) compreender a ideia de símbolo; 2)

discriminar as formas das letras; 3) discriminar os sons da fala; 4) desenvolver a consciência da unidade palavra; 5) compreender a organização espacial da escrita na página.

Assim como Saccomani (2018), entendemos que esses domínios explicitados por Lemle (1987) se impõem como condições e domínios psíquicos necessários para que as crianças se alfabetizem, pois os mesmos envolvem o domínio de conteúdo de formação operacional e conteúdo de formação teórica. Acerca dessa distinção, Martins (2012) afirma que aqueles conteúdos que interferem indiretamente no desenvolvimento são chamados conteúdos de formação operacional, ao passo que os conteúdos que interferem diretamente na aprendizagem e indiretamente no desenvolvimento são denominados de conteúdos de formação teórica. Segundo Martins (2012, p. 95), os conteúdos de formação operacional

Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico-social, a exemplo de: autocuidados, hábitos alimentares saudáveis, destreza psicomotora, acuidade perceptiva e sensorial, habilidades de comunicação significada, identificação de emoções e sentimentos, vivência grupal, dentre outras.

Nesse sentido, compreendemos que esses conteúdos devem ser ensinados pela escola de educação infantil, pois são condicionantes da constituição da criança como ser histórico-social pertencente ao gênero humano e além disso, em dado momento serão pré-requisitos psicofísicos para a aprendizagem formal dos conteúdos teóricos.

Em relação aos conteúdos de formação teórica, afirmam Marsiglia e Saccomani:

[...] dizem respeito aos conhecimentos científicos que serão convertidos em saberes escolares (conteúdos!) e “ensinados” diretamente à criança. Isto é: saberes escolares sistematizados das diversas áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação física e artes) a serem transmitidos à criança, desde a educação infantil. Como por exemplo: vocabulário, grandezas e medidas, seres vivos, simultaneidade, dimensão espacial, equilíbrio, música, artes cênicas etc. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 352).

Notemos que um dos conteúdos de formação operacional é a *acuidade perceptiva*, necessária para a consolidação da discriminação das formas das letras, dos sons da fala e na compreensão da organização espacial da escrita na página, tal como apontados por Lemle (1987). Já os outros dois domínios indicados pela autora, ou seja, a compreensão sobre o que é o símbolo e a consciência da unidade palavra, embora impliquem em processos psíquicos, pertencem ao âmbito dos conteúdos de formação teórica, pois implicam no domínio de palavras,

admitidas nos currículos pré-escolares como conteúdo de Língua Portuguesa. Estes dois conteúdos exigem maior nível de domínio abstrativo para que se compreenda que as letras representam símbolos da fala, como também, precisam adentrar em um conteúdo da Língua Portuguesa, qual seja, a semântica, que é o estudo do significado das palavras de acordo com o contexto em que estão inseridas. Em vista de que as crianças de cinco anos ainda estão começando a desenvolver a capacidade abstrativa, através dos jogos de papéis, é mais adequado nos debruçarmos sobre o conteúdo de formação operacional da percepção, que está em desenvolvimento eminente, do que exigir das crianças um conhecimento que existe somente em termos de potencialidades.

Para esta pesquisa, nos debruçaremos sobre os domínios de discriminação das formas das letras, dos sons da fala e a compreensão da organização espacial da escrita na página, já que entendemos que esses domínios resultam de um maior desenvolvimento da acuidade perceptiva, constituindo-se em conteúdo de formação operacional a ser desenvolvido com as crianças pré-escolares. Além disso, a percepção é uma das funções psíquicas que o ser humano começa a desenvolver logo no nascimento. Tanto é assim que, dadas as condições de desenvolvimento típico, a audição é o sentido mais desenvolvido no bebê. Pinto (1979) corrobora o preceito de que a percepção é fundamental na apropriação de conhecimento. Afirma o autor que,

o processo do conhecimento é o desenvolvimento da capacidade, adquirida exclusivamente pela matéria viva, de representar a situação do mundo em que se encontra e de reagir a ela, em forma de ação dirigida pela percepção, estabelecendo-se o circuito que a fisiologia chama de “arco reflexo”, que constitui um modo superior de interação entre os componentes do universo. O conhecimento transfere do estado de fato para a esfera da representação, no grau em que é biologicamente possível a cada animal, a característica distintiva de todo ser vivo, o seu “estar no mundo” (PINTO, 1979, p. 22).

Entendendo que o desenvolvimento da percepção se torna um elemento importante para o desenvolvimento do conhecimento, buscamos em Luria (1991) um estudo mais sistemático sobre o desenvolvimento da percepção visual e auditiva. Pretendemos com a pesquisa, apontar caminhos para que a pré-escola desenvolva a acuidade perceptiva visual e auditiva nas crianças de forma que as auxilie no processo futuro de alfabetização, sem utilizar-se de exercícios de prontidão, exercícios frequentemente utilizados para “preparar” as crianças para a escola, entendendo por preparação exercícios de cobrir pontilhado, desenhar letras, pintar o elemento não pertencente ao conjunto, entre outros. Esses exercícios estão ancorados no pressuposto de

que as crianças da classe trabalhadora são inaptas para os conteúdos escolares, criando-se exercícios que as deixem “prontas” para a escola.

A nossa compreensão é que a acuidade perceptiva visual e auditiva precisam ser desenvolvidas nas crianças levando em conta o destinatário, ou seja, as crianças de 4 e 5 anos que têm como atividade principal os jogos de papéis sociais. Tal discussão se desenvolverá no terceiro capítulo. Procurei demonstrar nessas páginas como a minha trajetória acadêmica e profissional foi moldando o objeto dessa pesquisa.

Para confirmarmos ou refutarmos essa hipótese, traçamos os seguintes objetivos: identificar nas produções acadêmicas do período de 1980 a 2019 quais as contribuições da pré-escola ao processo de alfabetização. Outro objetivo é estudar os domínios psíquicos discutidos por Lemle (1987) como parâmetros para o trabalho com a linguagem escrita na pré-escola, situando esses parâmetros a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, tomando a tríade conteúdo, forma e destinatário como referência; propor princípios didático-pedagógicos para o trabalho educativo com as crianças pré-escolares.

Nesta direção, o primeiro capítulo busca responder à questão: qual a relação entre a educação infantil e a alfabetização? Para tanto, buscamos nas publicações do período compreendido entre 1980 e 2019 analisar as concepções sobre o papel ou função da pré-escola anunciadas pelos autores e qual era a relação que essa etapa da escolarização manteria com a alfabetização.

No segundo capítulo, intentamos avançar com uma discussão mais detalhada dos cinco domínios psíquicos elencados por Lemle (1987): a ideia de símbolo, discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade palavra e a organização da página escrita. Buscaremos articular essas proposições com os estudos de Luria (1991) sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, principalmente da percepção, já que ela figura como predominante nas capacidades de discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala e a organização da página escrita. No capítulo três, buscaremos articular a periodização do desenvolvimento psíquico com a tríade conteúdo-forma-destinatário e apresentaremos algumas proposições pedagógicas que superem, por incorporação, as formas de trabalhar os domínios psíquicos elencados por Lemle (1987).

## **1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA RELAÇÃO ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL**

O objetivo deste capítulo é apresentar a relação histórica entre a educação pré-escolar e a alfabetização no Brasil. Iniciamos o capítulo discutindo sobre o fracasso escolar na educação brasileira, demonstramos a nossa concepção de educação escolar e apresentamos uma análise dos textos que nos ajudam a compreender como foi se construindo a relação entre a pré-escola e a alfabetização. Buscamos no Repositório da Capes artigos que abordassem o papel da pré-escola na alfabetização, entre os anos de 1980 e 2019, nos valendo dos descritores: “pré-escola e alfabetização” e o “papel da pré-escola”.

Os textos encontrados e analisados demonstravam que os autores tinham concepções diversas de qual seria o papel da pré-escola na alfabetização. Aqueles que foram produzidos na década de 1980 discutiam essa temática defendendo que a pré-escola deveria apresentar as crianças à escrita, pois os índices de fracasso escolar eram alarmantes. Já nos textos mais atuais, a discussão do papel da pré-escola centra-se na defesa da não alfabetização nessa etapa da escolarização e, alguns mais radicais, defendem que as crianças não tenham acesso a nada escrito.

Buscamos demonstrar, através da análise desses artigos, qual a relação entre alfabetização e pré-escola e qual o papel que cabia a essa última em relação à primeira. Após a análise dos textos concluímos que houve, a partir dos anos de 1990, um recuo da concepção da pré-escola preparatória, etapa de treinamento para a alfabetização e fortaleceu-se a defesa do caráter escolar dessa etapa educativa, intensificando uma polarização entre os limites quanto às contribuições que a Educação Infantil deve dar ao processo de alfabetização. Esse levantamento nos permitiu ainda perceber que há uma fragilidade quanto à especificidade da pré-escola, oscilando entre defesas enfáticas de contribuições a serem dadas à alfabetização pela pré-escola, em contraposição a outras defesas que entendem que a pré-escola deve ocupar-se de outros objetivos. Mediante esse cenário polarizado, buscamos refletir alternativas para que a pré-escola não perca seu caráter escolar, mas também não faça concessões e retroceda ao modelo preparatório.

### **1.1 Contexto da educação brasileira: notas sobre a função da Educação e da Educação Infantil**

O objeto desta pesquisa, intitulada “Os domínios psíquicos essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita: contribuições para o trabalho na pré-escola”, surge da necessidade de contribuir para o sucesso das crianças no processo futuro de alfabetização e secundariamente para mitigar os altos índices de fracasso nesse mesmo processo. O fracasso escolar, entendido como “baixo índice de aprendizagem, defasagem no processo de alfabetização constatada nos resultados das avaliações” (CORDEIRO, 2019, p. 24), evasão e distorção idade-série, é um problema que persiste na educação brasileira até hoje.

Esse fracasso está expresso nos índices de avaliação externa da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>2</sup> e do Censo Escolar de 2018. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) edição de 2016, “aponta que 55% dos alunos da rede pública, frequentando o final do 3º ano do ensino fundamental, ainda estão em níveis insuficientes de desempenho em leitura, enquanto cerca de 34% também se encontram em condições insuficientes de escrita” (ZORZI, 2018, p. 2). Os dados de 2019 ainda não estão disponíveis, pois a partir do referido ano

As siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, primeiramente de forma amostral. Começa a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos.

Já o Censo Escolar de 2018 aponta que:

Em 2018 foram registradas 27,2 milhões de matrículas no ensino fundamental. Esse valor é 4,9% menor do que o número de matrículas registrado para o ano de 2014. A queda foi mais intensa no número de matrículas dos anos finais do que nos anos iniciais. [...] A distorção idade-série em classes comuns (não exclusivas de alunos com deficiência) se torna mais intensa a partir do terceiro ano do ensino fundamental e se acentua também no sexto ano do ensino fundamental e na primeira série do ensino médio. A taxa de distorção idade-série alcança 11,2% das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, 24,7% nos anos finais e 28,2% no ensino médio. Além disso, a taxa de distorção do sexo masculino é maior que a do sexo feminino em todas as etapas de ensino. A maior diferença entre os sexos é observada no sexto ano do ensino fundamental, onde a taxa de distorção idade-série é 31,6% para o sexo masculino e 19,2% para o sexo feminino (INEP, 2019, p. 2-3).

---

<sup>2</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização faz parte do conjunto de avaliações do Saeb e estava prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), dessa forma, passa a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Essa avaliação foi aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas em três ocasiões: 2013, 2014 e 2016. A prova que seria realizada em 2018 foi suspensa, já que com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o fim do ciclo de alfabetização se dará no 2º ano do Ensino Fundamental e não mais no 3º ano dessa etapa de ensino.

Assim, segundo Cordeiro (2019), o problema da não alfabetização das crianças continua sendo investigado, porque a democratização do acesso à escola pelas camadas populares não tem sido associada à democratização do conhecimento.

Defendemos nesta pesquisa que a democratização do conhecimento é a especificidade da educação escolar e entendemos a educação infantil como um segmento da educação escolar. Assim, compreendemos a importância dos conteúdos nessa etapa de escolarização e como eles podem favorecer a aprendizagem de conteúdos da linguagem escrita.

É possível compreender a especificidade da educação escolar por meio da institucionalização do caráter pedagógico pela escola. A existência da escola se justifica pelo papel que desempenha na socialização do saber sistematizado, ou seja, “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2012, p. 14).

Nesse sentido, o saber ensinado na escola é diferente daqueles ministrados em outros espaços sociais em que ele prescinde de uma organização para ser compreendido pelos demais, por exemplo, quando os pais estão “conversando” com o bebê, geralmente, eles não estruturam a “conversa” em: “vou ensinar meu bebê a falar o nome dos itens da cozinha”; ou, “vou ensinar a falar o nome dos parentes”. No entanto, os bebês, na relação cotidiana com os adultos e objetos, aprendem a nomeá-los. Entretanto, a escola trata do saber que precisa de técnica, método e organização para ser transmitido, enquanto aquele que ocorre em outros espaços sociais é espontâneo, fragmentado, baseado em opinião e vivências.

Nossa defesa vai na direção contrária do que afirma Pinazza (2005, p. 87): “não convém igualar a pré-escola à escola, porque a escola é muito ruim”. O pensamento da autora é guiado pela concepção negativa sobre o ato de ensinar (DUARTE, 1998), isto é, a formulação de que é a criança que deve direcionar o trabalho pedagógico do professor, ou seja, que o professor deve se guiar pelos interesses das crianças e que as aprendizagens que o aluno realiza sozinho são melhores do que aquelas transmitidas por outras pessoas, principalmente, pelos professores.

A afirmação de Pinazza (2005) está em consonância com a Pedagogia da Infância<sup>3</sup>, perspectiva que se embasa no pensamento pós-moderno e que, segundo Derisso (2010, p. 52), “implica uma revisão na concepção de ciência cunhada pela modernidade, na negação de que a razão se constitua no instrumento eficaz para a apreensão da realidade e de que por seu intermédio possamos aspirar ao conhecimento da verdade”.

---

<sup>3</sup> Perspectiva adotada no Brasil a partir da década de 1990 que debate a especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil e busca uma identidade própria para o segmento (PASQUALINI, 2011, p. 61).



Para Derisso (2010), o pensamento pós-moderno começa a tomar forma após a ascensão da burguesia como classe dominante (Revolução Francesa) e se consolida como forma dominante de pensamento no final do século XX. Quando a burguesia se torna a classe dominante, os seus ideólogos deixaram “de aspirar ao pleno desenvolvimento do conhecimento científico e ao conhecimento das verdades da natureza e da sociedade, que aspiraram no momento precedente, para transformarem-se em apologistas da sociedade capitalista” (DERISSO, 2010, p. 54). Ainda de acordo com o autor, essa mudança de orientação favoreceu a falta de respostas científicas e honestas para a compreensão da realidade em todas as suas múltiplas determinações.

É no início do século XX, com a crescente industrialização e o trabalho assalariado como forma predominante de trabalho, que aumenta a necessidade de instruir os filhos dos trabalhadores, dentro dos limites impostos pela classe dominante, para que se tornem operários futuramente. É nesse contexto que surge a Escola Nova, respondendo à questão da instrução dos filhos dos proletários numa perspectiva liberal. O movimento escolanovista apresenta certas características:

a crítica, geralmente estereotipada, dos modelos educacionais e pedagógicos anteriores e que foram rotulados como “escola tradicional”; a mudança de foco da aprendizagem pela transmissão e centrada no professor para a aprendizagem baseada na experiência e na descoberta decorrente dessa; a ilusão de que por meio da educação se corrigiriam os males da sociedade; a “descoberta” da criança; e a exaltação da individualidade e da subjetividade (DERISSO, 2010, p. 55-56).

Essas características da Escola Nova, que é uma expressão do pensamento pós-moderno, estão presentes nas denominadas pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2001), quais sejam: a pedagogia das competências, o construtivismo, o escolanovismo, teoria do professor reflexivo, multiculturalismo, estudos pós-coloniais e a pedagogia da infância, que têm em comum quatro princípios valorativos:

1) é mais desejável a aprendizagem que ocorra sem a transmissão de conhecimentos por alguém; 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; 3) a atividade do aluno deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do indivíduo; 4) a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança (DUARTE, 2001, p. 36-37).

No final do século XX, o pensamento pós-moderno se torna hegemônico no pensamento pedagógico e educacional brasileiro por meio das citadas pedagogias do “aprender a aprender”,

que “relativiza[m] a importância do conhecimento científico e chega[m] às raízes de negar a própria possibilidade de se conhecer a realidade de modo objetivo” (DERISSO, 2010, p. 59).

Nos posicionamos em uma perspectiva de defesa da escola, do ensino, da educação infantil e, precisamente, da pré-escola como uma etapa de escolarização que ensine conteúdos que auxiliem a criança no seu processo de humanização. Este termo pode até causar estranheza, já que a criança pertence à espécie humana, então, não faria sentido ela precisar ser humanizada. Ao contrário dos filhotes de cachorro, por exemplo, que não precisam que os ensinem a se comportar como cachorro, o ser humano necessita que o ensinem a ser humano. A humanização “se produz como resultado da apropriação do patrimônio cultural humano” (PASQUALINI, 2015, p. 202).

À medida que o ensino cria condições para a apropriação de instrumentos culturais, a criança vai superando as relações naturais e imediatas com o mundo. A linguagem escrita é um instrumento cultural imprescindível para o acesso ao saber elaborado. Nesta direção, nossa pesquisa recoloca a importante discussão sobre o papel que a pré-escola pode desempenhar na apropriação da linguagem escrita, tendo como eixo o ensino e sua determinação sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nossa hipótese é a de que o trabalho educativo comprometido com o desenvolvimento dos domínios psíquicos, tais como anunciados por Lemle (compreender a ideia de símbolo; discriminar as formas das letras; discriminar os sons da fala; desenvolver a consciência da unidade palavra; compreender a organização espacial da escrita na página) em turmas pré-escolares, cria as bases essenciais para o processo de alfabetização.

## **1.2 Instrumentos teórico-metodológicos**

Nossa pesquisa tem como referência duas teorias que se voltam para a compreensão da realidade a partir do movimento dialético da história e por este compromisso passamos a cumprir o objetivo específico deste capítulo que é resgatar historicamente a relação da alfabetização com a educação pré-escolar no Brasil. Para isso, realizamos uma revisão de literatura na base de Periódicos Capes, na qual selecionamos o termo “pré-escola e alfabetização” presente nos “assuntos”, compreendendo os anos de 1980 e 2019<sup>4</sup>. Analisamos

---

<sup>4</sup> Este recorte se justifica, pois na década de 1980 foi introduzido o construtivismo no Brasil. Mortatti (2006, p. 10) esclarece que é a partir do início da década de 1980 que, para enfrentar o fracasso da escola na alfabetização de crianças e em busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, o que deslocou o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente). O construtivismo se apresenta como uma “revolução conceitual”, demandando,

as concepções sobre o papel ou função que a etapa pré-escola mantém com a alfabetização, segundo seus autores. Os critérios de inclusão foram: pesquisas e artigos publicados entre 1980 e 2019 em periódicos revisados por pares somente em língua portuguesa, constando as palavras-chave “pré-escola” e “alfabetização”. Os critérios de exclusão foram: artigos publicados em outras línguas e textos cujo foco não era a apropriação da linguagem escrita. Priorizamos somente as publicações em periódicos revisados por pares com o intuito de encontrar trabalhos cujas avaliações de qualidade já tivessem sido realizadas por especialistas. Foram encontrados trinta artigos organizados por ordem cronológica.

A segunda etapa de seleção dos artigos ocorreu a partir da leitura dos resumos dos trinta trabalhos. Nessa etapa foram excluídos: um artigo sobre alfabetização cartográfica; um artigo sobre alfabetização matemática que abordava o conceito de espaço; um artigo sobre a distorção idade-série; nove artigos em língua estrangeira; quatro artigos sobre políticas públicas; um artigo sobre a história social da infância que estava fora do período selecionado; um artigo oriundo de pesquisa realizada em outro país; um artigo sobre infraestrutura da educação infantil; um sobre dislexia nas séries iniciais do Ensino Fundamental; um artigo que abordava os impactos da fissura labiopalatina para a aquisição da leitura e escrita; um artigo que abordava o interesse e dificuldade dos pais na alfabetização dos filhos e um artigo que não conseguimos acessar. Nesse sentido, ao fim da seleção, as obras escolhidas foram: *Pré-escola: em busca de suas funções de autoria* de Solange Jobim e Souza, 1984; *O papel social da pré-escola* de Sonia Kramer, 1986; *A pré-escola e a alfabetização* de Maria Cecília de Oliveira Micotti, 1993; *A relação entre a habilidade de leitura e a consciência fonológica: estudo longitudinal em crianças pré-escolares* de Antonio Roazzi, Maira M. Roazzi, Cláudia Nascimento Guaraldo Justi e Francis Ricardo dos Reis Justi, 2013; *Cadernos pedagógicos para a pré-escola: algumas questões sobre avaliação da aprendizagem e alfabetização para as classes populares* de Maria Teresa Esteban e Virgínia Louzada, 2014; *Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões* de Cleonice Maria Tomazzetti e Daliana Löffler, 2015; *Programa Multissensorial/Fônico: Efeitos em pré-escolares em risco de apresentarem dificuldades de alfabetização* de Mariana dos Santos Moretto, 2017.

A distribuição geográfica de publicação dos estudos é: São Paulo foi o estado com três publicações, seguido de Santa Catarina com duas publicações e tanto o estado do Rio de Janeiro como o do Rio Grande do Sul figuraram uma publicação cada.

---

entre outros aspectos, abandonar as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas. O ano de 2019 representa os quase 40 anos da entrada do pensamento construtivista e as consequências dele para a alfabetização brasileira.

Quanto ao tipo de artigo, cinco são de cunho teórico, mas cada um tem uma origem específica: um é revisão de pesquisas, um é análise de material pedagógico, um é trabalho apresentado em seminário, um é texto oriundo de apresentação oral e um é análise teórica do texto de Emília Ferreira, *Reflexões sobre a alfabetização* (1986). E há dois artigos que são resultados de pesquisa aplicada, uma é longitudinal<sup>5</sup> e a outra é delineamento experimental<sup>6</sup>.

Para fins de organização, acima de cada texto colocamos um quadro contendo o título dos artigos, autores, local e ano de publicação, como também o tipo de artigo, local da pesquisa, tema / problema, a metodologia empregada, o número de participantes, a coleta de dados, a abordagem teórica (referencial teórico), e as concepções dos autores sobre o papel ou função da pré-escola e qual é a relação que essa etapa da escolarização manteria com a alfabetização.

A partir dos textos selecionados, fizemos uma análise baseada nas concepções que os autores têm sobre o papel ou função da pré-escola e qual é a relação que essa etapa da escolarização manteria com a alfabetização. Para a exposição do conteúdo dos textos, sintetizamos as ideias dos autores acerca da função ou papel da pré-escola a fim de identificar se em tal concepção está presente alguma relação com a alfabetização e de que forma essa relação se daria.

Quadro 1- Publicação selecionada para análise número 1

Artigos, autores, local e ano de publicação	Tipo de artigo	Local da pesquisa	Tema / problema	Metodologia	Número de participantes	Coleta de dados	Abordagem teórica (referencial teórico)	Concepções dos autores sobre o papel ou função da pré-escola e qual é a relação que essa etapa da escolarização manteria com a alfabetização
<i>Pré-escola: em busca de suas funções</i> Solange Jobim e Souza Cad. Pesq., São Paulo (48): 74-76, fev.84.	Teórico/ Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Formação de Recursos Humanos na Pré-Escola, 1983.	Belo Horizonte.	O papel da pré-escola.	Debate teórico-pesquisa bibliográfica.	Não tem participantes.	Pesquisa bibliográfica.	CAMPOS, M.M; CHAMBOREDON, J. C. & PRÉVOT, J.; FERRARI, A. R.; HERON, A.; KRAMER, S.; KRAMER, S. & FILHO, A. L., POPPOVIC, A. M.; POZNER, L. P.	Para a autora, a pré-escola realiza as suas funções na confluência de diversos fatores: a evolução autônoma de disciplinas científicas sobre a criança, o papel político que a pré-escola desempenha em um determinado contexto social e todo o conjunto das condições sociais e culturais que definem uma classe social.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

<sup>5</sup> Estudo longitudinal é aquele em que os mesmos sujeitos são estudados por um período determinado de anos.

<sup>6</sup> Delineamento experimental é todo experimento que envolve duas condições básicas: condição controle (ou linha de base) que é aquela na qual a variável independente (VI), manipulada pelo pesquisador, não está presente e a condição experimental é aquela na qual a variável manipulada pelo experimentador está presente. E a condição controle permite avaliar os efeitos de todas as variáveis, que não a manipulada pelo pesquisador, sobre a variável dependente (VD).

O texto *Pré-escola: em busca de suas funções*, de Solange Jobim e Souza (1984), em seus primeiros parágrafos, apresenta algumas considerações sobre as funções delegadas à pré-escola pelos discursos oficiais. Segundo Souza (1984, p. 74),

nos discursos oficiais, a Educação Pré-Escolar surge como uma alternativa que irá resolver não só o problema de evasão e da repetência na 1ª série do ensino de 1º grau, como também muitos outros relacionados às disparidades sócio-econômicas-culturais, existentes no país.

Essa visão “redentora” da pré-escola surge, segundo a autora, no contexto de migração da população para as grandes cidades industrializadas, as condições precárias de vida das famílias de baixa renda e a crise do sistema educacional, que não conseguia escolarizar as crianças na época adequada, e assim, não cumpria sua função, influenciando, conseqüentemente, nas expectativas da sociedade quanto a pré-escola (SOUZA, 1984, p. 74). Ela argumenta, no entanto, que a ampliação do atendimento pré-escolar deve ser buscada nas necessidades próprias das crianças e nas formas como essas necessidades podem ser satisfeitas pelo ambiente, a despeito dos efeitos que a pré-escola pode ter sobre os problemas da escola de primeiro grau (SOUZA, 1984, p. 74).

A satisfação das necessidades próprias das crianças dependeria “do apoio afetivo e emocional que se estabelece na relação mãe-criança; na alimentação adequada e dos cuidados com a saúde; das condições adequadas de higiene e espaço físico do ambiente; da estimulação do desenvolvimento cognitivo da criança” (SOUZA, 1984, p. 74). Contudo, ela salienta que, como a maioria das crianças brasileiras não tem acesso à satisfação dessas necessidades, resta para a pré-escola a realização de algumas delas sem, entretanto, cair no assistencialismo.

Para a autora, ultrapassar o mero assistencialismo é definir uma pré-escola com caráter educativo, isto é, “instrumentalizar a criança para ter acesso a conhecimentos e habilidades que lhe darão condições para atuar numa sociedade desigual e competitiva, de maneira crítica e transformadora” (SOUZA, 1984, p. 75). Então, a autora aponta que o significado que a pré-escola tem para as comunidades de baixa renda que a frequentam não é nem a proposta oficial e nem a visão com caráter educativo, isto é, para as classes populares a escolarização da pré-escola é a longo prazo e abstrata, decepcionando, assim, as expectativas das famílias quanto ao ler, escrever e contar, já que o tempo de escolaridade das famílias de baixa renda era curto, uma vez que a criança precisava trabalhar cedo para ajudar a família no sustento. Nesse sentido, o anseio dos pais na alfabetização era subsidiado no ponto de vista pragmático. Para eles, quanto mais rápido as crianças aprendessem a ler, escrever e contar, melhor seria, já que seus filhos não dispunham de muito tempo para a vida escolar e precisavam ajudar no sustento da família.

Ainda nessa questão das expectativas das classes populares quanto à alfabetização na pré-escola, a autora afirma que a pedagogia do jogo, “concepção difundida pelos educadores modernos” (SOUZA, 1984, p. 75), era vista com desconfiança por parte das classes populares, pois nessa proposta pedagógica o “trabalho” da criança era o jogo. E para as classes populares, o trabalho é entendido como uma atividade sofrida, degradante às vezes, pondo em risco a vida do trabalhador. Então, se o trabalho na pré-escola não estivesse associado com a disciplina e controle rígido, as crianças não estariam nem trabalhando e nem aprendendo, mas se divertindo.

Com relação ao jogo como uma função pedagógica, a autora salienta que não era prática corrente no sistema educacional. Logo, algumas pré-escolas da mesma comunidade trabalhavam com o jogo na aprendizagem e outras com ênfase na aprendizagem da leitura e da escrita, o que deixava as famílias mais desconfiadas e confusas em relação à pré-escola.

A autora finaliza o texto afirmando que as funções da pré-escola vão além do discurso oficial e da influência da pedagogia moderna no processo de aprendizagem da criança e que ela

realiza as suas funções na confluência de diversos fatores: a evolução autônoma de disciplinas científicas sobre a criança, o papel político que a pré-escola desempenha num determinado contexto social e todo o conjunto das condições sociais e culturais que definem uma classe social (SOUZA, 1984, p. 76).

A concepção da autora quanto ao papel ou função da pré-escola é de que a educação pensada para as crianças dessa etapa deve dialogar “com aqueles que dela se beneficiam” (SOUZA, 1984, p. 76) e, assim, romper com concepções abstratas das funções da pré-escola, passando a defini-la por função real que a mesma desempenha junto às classes populares.

No texto apresentado nos parágrafos anteriores, a autora não especifica o que ela chama de “evolução autônoma de disciplinas científicas sobre a criança” e nem de que forma essa evolução ocorreria. No trecho, “o papel político que a pré-escola desempenha num determinado contexto social e todo o conjunto das condições sociais e culturais que definem uma classe social”, fica implícito que a função da pré-escola se adaptaria aos interesses da comunidade em que está inserida, ou seja, não seria uma etapa de ensino com função própria *a priori*.

Essa afirmação é discutível no sentido de que “há um esvaziamento da função da pré-escola, pois sob o disfarce do que tem objetivos em si mesma caberia tudo. Fica de lado a discussão sobre o tipo de pré-escola que traria contribuições reais às crianças das classes populares” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984, p. 28). Embora Souza (1984) afirme que a educação da pré-escola deva ser dialogada com as classes populares, que é quem se beneficia da escola, é imprescindível que haja uma função específica, a saber, a de assimilação dos

conteúdos científicos, artísticos e filosóficos por parte dos alunos, já que “o ser humano para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da qual ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido” (OLIVEIRA, 1995, p. 60). E a apropriação do conhecimento produzido se dá, na sociedade capitalista, por meio da educação escolar que, a partir da época moderna, torna-se dominante devido ao desenvolvimento das forças produtivas que exigem que um conjunto de conhecimentos que envolvem o domínio dos códigos escritos tornem-se importantes para todos (SAVIANI, 2012).

Esse foi o contexto histórico do surgimento da educação escolar e não necessariamente os que defendem o ensino dos conteúdos na escola e, a própria escola, são defensores do capitalismo. Como assinala Saviani (2012, p. 69), “o saber é histórico, e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ele seja inerentemente dominante. O que hoje é denominado ‘saber burguês’ é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses”. Nesse sentido, a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica quanto aos conteúdos e à escola vai na direção de que, através do saber acumulado historicamente pelo conjunto de homens, o sujeito se oriente na realidade objetiva e que compreenda essa realidade e a transforme.

Quadro 2 - Publicação selecionada para análise número 2

Artigos, autores, local e ano de publicação	Tipo de artigo	Local da pesquisa	Tema problema /	Metodologia	Número de participantes	Coleta de dados	Abordagem teórica (referencial teórico)	Concepções dos autores sobre o papel ou função da pré-escola e qual é a relação que essa etapa da escolarização manteria com a alfabetização
<i>O papel social da pré-escola</i> Sonia Kramer Caderno de Pesquisa, São Paulo (58): 77-81, agosto de 1986.	Teórico/ Texto oriundo de uma apresentação oral feita durante o Congresso Comemorativo dos 50 anos de Educação Pré-Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, 1985.	São Paulo.	O papel social da pré-escola.	Debate teórico-pesquisa bibliográfica.	Não tem participantes.	Pesquisa bibliográfica.	ABRAMOVAY, M. & KRAMER, S.; ASSIS, R.; LEITE FILHO, A.G. & KRAMER, S.; MELLO, S. L. & FREIRE, M.; TEBEROSKY, A.	A autora define o papel social da pré-escola ou função pedagógica da pré-escola como: o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos..

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O segundo texto, *O papel social da pré-escola* (1986), de Sônia Kramer, apresenta uma concepção clara da função e do papel social da pré-escola. O texto citado é um aprofundamento

do texto *O rei está nu: Um debate sobre as Funções da Pré-Escola* (1984), de Kramer e Miriam Abramovay. Acreditamos ser importante trazer um resumo dos assuntos abordados no texto de 1984 para situar o leitor na discussão do texto *O papel social da pré-escola*. Pois bem, em *O rei está nu: Um debate sobre as Funções da Pré-Escola*, as autoras apresentam um panorama das funções que a pré-escola desempenhou ao longo de sua história, que data do início das creches, século XVIII. Ao longo dos séculos, as funções da pré-escola foram alterando-se conforme as grandes transformações sociais: no século XVIII sua função era guardar as crianças, afastá-las do trabalho servil que o sistema capitalista impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Já no século XIX, a função é preparatória, ou seja, compensar as carências infantis, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias.

No Brasil, as creches assumiram o caráter assistencialista, enquanto que a concepção de pré-escola e de sua função era a de preparação para a alfabetização. Dentro dessa função compensatória, está o consenso de que as crianças da classe trabalhadora não estariam aptas a frequentar a escola. Então, era necessário fazer exercícios de “prontidão” que as deixassem “prontas” para frequentar o ensino fundamental. E assim, parte da solução para o fracasso escolar do, assim chamado, primeiro grau estaria na antecipação da alfabetização feito na pré-escola, tal concepção é apresentada por Souza (1984) como sendo dos discursos oficiais.

Outra concepção apresentada pelas autoras é a pré-escola com objetivos em si mesma, isto é,

a pré-escola não prepararia para a escolaridade posterior, mas ajudaria a superar problemas de cunho econômico-social [...] Já que a pré-escola não é responsável pelo desempenho no 1º grau, ficaria isenta de garantir qualidade formativa, podendo ser informal, não-convencional, assistemática (ABRAMOVAY; KRAMER, 1988, p. 27-28).

Elas afirmam que essa concepção guarda uma visão idealista e liberal de criança, pois não levam em consideração a inserção social dela, ou seja, trabalham com a concepção de criança ideal e não a real.

As autoras defendem que a pré-escola deve assumir uma função pedagógica, promovendo um trabalho “sistemático e intencional, direcionado à transmissão de novos conhecimentos e à garantia de novas aprendizagens” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1988, p. 30). Ao final do texto, elas apresentam uma sugestão como alternativa para a concretização da função pedagógica na pré-escola, que seria favorecer o processo de alfabetização, processo este caracterizado como um:



processo de representação que envolve substituições gradativas (“ler” um objeto, uma figura ou desenho, uma palavra) onde o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando a comunicação, a aquisição de conhecimentos, a troca (KRAMER, 1982, p. 61).

As autoras esclarecem que não estão advogando uma nova função para a pré-escola, mas sim a necessidade de a mesma contribuir de modo efetivo no processo de democratização da educação brasileira.

No texto *O papel social da pré-escola*, Kramer (1986) afirma que o papel social da pré-escola é o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem, garantir a aquisição de novos conhecimentos e contribuir com o Ensino Fundamental, ressaltando, entretanto, que a pré-escola não pode ser vista como redentora e capaz de prevenir problemas posteriores.

Ademais, a autora expressa que é mister “ver a criança enquanto ser social que ela é” (KRAMER, 1986, p. 79). Nesse sentido, dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais e que ocupa um espaço de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar e de acordo também com a sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986).

Para a autora, uma prática pedagógica que pretenda favorecer o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento por parte da criança precisa ser alicerçada por atividades significativas para ela, atividades reais e que tenham função. Para isso, a autora aponta tanto a proposta pedagógica dos temas geradores quanto a da pedagogia dos projetos, “estruturados com base na Pedagogia de Freinet, mas deve ser [...] cunhada na própria prática por professores e crianças” (KRAMER, 1986, p. 80).

O texto *O papel social da pré-escola* (1986) é um complemento do texto *O rei está nu: Um debate sobre as Funções da Pré-Escola* (1984), pois além de reafirmar, o que a autora chama de função pedagógica da pré-escola, aprofunda e esclarece “sua operacionalização no cotidiano da pré-escola” (KRAMER, 1986, p. 80).

No entanto, apesar de ser um grande avanço, comparado com a concepção abordada pelo texto *Pré-escola: em busca de suas funções*, de Souza (1984), em termos de concepção da função da pré-escola e os meios operacionais para realizar essa função, para nós não é suficiente, pois, apesar de afirmar o papel pedagógico da pré-escola, ela nega o papel fundamental do professor nesse processo quando assegura que “o conhecimento da criança não

depende apenas do professor. Muito ao contrário, ele é fruto de todas as experiências dentro e fora da pré-escola (como da escola)” (KRAMER, 1986, p. 80). Kramer faz essa afirmação usando como referência Teberoski (1982), que conjuntamente com Emília Ferreiro introduziram “no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita” (MORTATTI, 2006, p. 10).

Quanto ao pensamento construtivista, Duarte (1998) o caracteriza como pertencente às concepções pedagógicas que se posicionam negativamente ao ato de ensinar. Nas palavras do autor,

concepções pedagógicas que, como no caso do Construtivismo, respaldam-se em teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores àquelas onde o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão de outras pessoas (DUARTE, 1998, p. 3).

Quadro 3 – Publicação selecionada para análise 3

Artigos, autores, local e ano de publicação	Tipo de artigo	Local da pesquisa	Tema / problema	Metodologia	Número de participantes	Coleta de dados	Abordagem teórica (referencial teórico)	Concepções dos autores sobre o papel ou função da pré-escola e qual é a relação que essa etapa da escolarização manteria com a alfabetização
<i>A pré-escola e a alfabetização</i> Maria Cecília de Oliveira Micotti Educação: Teoria e Prática, Rio Claro. 1: 5-9, 1993.	Teórico.	Rio Claro.	O desafio da alfabetização: taxas de fracasso e evasão escolar.	Análise teórica do texto de Emília Ferreiro - <i>Reflexões sobre a alfabetização</i> .	Não tem participantes.	Análise teórica do texto <i>Reflexões sobre a alfabetização</i> .	FERREIRO, Emília.	A tarefa específica da pré-escola é a de proporcionar oportunidades de escrita a todos os alunos, principalmente para os que tenham pouco contato com pessoas que leem e escrevem e disponham em casa de poucos impressos (MICOTTI, 1993, p. 7).

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

O próximo texto inserido no rol que nos auxilia na construção histórica da relação da alfabetização com a educação pré-escola é *A pré-escola e a alfabetização* (1993), de Maria Cecília de Oliveira Micotti. A autora aborda o tema das taxas de fracasso e evasão escolar na alfabetização, citando os problemas enfrentados pelas crianças pobres na alfabetização, tais como: a ausência de contato com a leitura e a escrita antes de entrar na escola, a necessidade de “aprender outra língua”, “já que na escola se usa a forma culta da fala, a falta de preparo das crianças para manusear um livro sem rasgá-lo, pegar um lápis da maneira adequada, a formação dos professores que deixa a desejar e as precárias condições de trabalho” (MICOTTI, 1993, p.

7). Diante daquele contexto de alta porcentagem do fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a autora apresenta novas perspectivas para o ensino que se baseiam no texto de Emília Ferreiro, *Reflexões sobre a alfabetização* de 1986.

Micotti (1993) afirma que a alfabetização é um processo que se inicia antes da criança entrar na pré-escola, resultante da interação com o meio em que vive. E que, ao explorarem espontaneamente a escrita, as crianças constroem formas particulares de ler e escrever. A evolução dos procedimentos de escrita e leitura é caracterizada por três grandes períodos: distinção entre o modo de representar figurativo (desenho) e não figurativo (escrita, letras); construção de formas de diferenciar as produções “escritas” mediante variações em termos quantitativos e qualitativos; fonetização da escrita que se inicia com uma abordagem silábica e culmina com a abordagem alfabética (MICOTTI, 1993).

A autora afirma também que estes procedimentos citados ocorrem independentemente do ensino formal e, assim, coloca a necessidade de repensar a prática escolar da alfabetização. Para a autora, “a tarefa específica da pré-escola é a de proporcionar oportunidades de escrita a todos os alunos, principalmente, para os que tenham poucos contatos com pessoas que leem e escrevem e disponham em casa de poucos impressos” (MICOTTI, 1993, p. 7). Esse trecho indica a função compensatória da pré-escola.

Diante do exposto, fica evidente que a contribuição da pré-escola para o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças pré-escolares fica reduzida a “proporcionar oportunidades de escrita”. Essa concepção de contribuição da pré-escola para a alfabetização é fruto do pensamento construtivista, haja visto que o texto é baseado nas propostas de Emília Ferreiro, que, como citado por Duarte (1998), se encontram dentre as concepções pedagógicas negativas em relação ao ensino.

Quadro 4- Publicação selecionada para análise número 4

Artigos, autores, local e ano de publicação	Tipo de artigo	Local da pesquisa	Tema / problema	Metodologia	Número de participantes	Coleta de dados	Abordagem teórica (referencial teórico)	Concepções dos autores sobre o papel ou função da pré-escola e qual é a relação que essa etapa da escolarização manteria com a alfabetização
Cadernos pedagógicos para a pré-escola: algumas questões sobre avaliação da aprendizagem e alfabetização para as classes populares Maria Teresa Esteban Virgínia Louzada Revista do programa de Pós-graduação em Educação – PPGE Chapecó, v.16, n.33, p. 187-204 Jul./Dez. 2014.	Teórico.	Rio de Janeiro.	Discute a concepção de alfabetização presente nos Cadernos Pedagógicos para a Pré-escola – material pedagógico produzido pela SME/ Rio de Janeiro, que visa direcionar o trabalho pedagógico realizado com as crianças da pré-escola.	Debate teórico-pesquisa bibliográfica.	Não tem participantes.	Análise dos Cadernos Pedagógicos utilizados na pré-escola material pedagógico produzido pela SME/ Rio, que visa direcionar o trabalho pedagógico realizado com as crianças da pré-escola.	ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (org.); CAMPOS, Maria Malta; ESTEBAN, Maria Teresa; FARIA, Ana Lúcia; KOHAN, Walter Oman; LANDER, Edgardo; MEMMI, Albert; MIGNOLO, Walter D.; PÉREZ, Carmen Lúcia V.; QUIJANO, Anibal.; SAMPAIO, Carmen Sanches.; SILVA, T. S. M. T. da.; VIGOTSKI, Lev S.	A escrita precisa ter significado e precisa ser incorporada como uma tarefa necessária para a vida. Além de manter uma relação mais significativa com a linguagem escrita, o trabalho na escola se torna mais relevante quando compreende que a criança está imersa em um “universo de linguagens” – gráfica, textual, plástica, sinestésica, musical, corporal, etc. O trabalho pedagógico realizado na pré-escola precisa utilizar diferentes linguagens para ampliar os conhecimentos infantis, ao invés de privilegiar apenas uma versão reduzida da língua escrita (p. 195).

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Nessa mesma direção pedagógica, se encontra o texto de Maria Teresa Esteban e Virgínia Louzada, intitulado *Cadernos pedagógicos para a pré-escola: algumas questões sobre avaliação da aprendizagem e alfabetização para as classes populares* (2014). Faremos uma breve exposição das ideias abordadas na publicação e posteriormente explicaremos porque essas ideias são uma expressão das pedagogias negativas em relação ao ensino.

O texto realiza uma análise dos Cadernos Pedagógicos utilizados na pré-escola do Rio de Janeiro. O trabalho toma os documentos elaborados pela secretaria municipal de educação como objeto de estudo. Nesses documentos, as autoras afirmam que há

a predominância de uma perspectiva mecanicista e reducionista de alfabetização, com a antecipação da aquisição do código escrito para a educação infantil, articulada à intenção de melhorar os índices nas avaliações externas e em larga escala que serão aplicadas em anos de escolaridade posteriores (ESTEBAN; LOUZADA, 2014, p. 187).

As autoras, ao analisarem os cadernos, perceberam “que há uma tendência de atividades de apropriação do sistema de escrita, tais como: identificar letras do alfabeto, reconhecer palavras como unidade gráfica e identificar relações fonema/grafema (som/letra)” (ESTEBAN; LOUZADA, 2014, p. 192). Logo, elas inferem que “a predominância de atividades desse tipo expõe um trabalho pedagógico orientado por uma perspectiva linear, cumulativa e gradual de ensino e de aprendizagem, restringindo o processo de alfabetização à capacidade de apreensão do sistema alfabético de escrita” (ESTEBAN; LOUZADA, 2014, p. 192).

Esteban e Louzada (2014) defendem que a concepção de alfabetização presente nos cadernos “evidencia a diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento. Neste sentido, a alfabetização é conceituada como a aquisição do código escrito, enquanto o letramento é entendido como as possibilidades de usos e funções sociais da língua escrita” (p. 192).

Elas também defendem que letramento e alfabetização são indissociáveis:

Defendemos não ser possível fazer tal diferenciação entre letramento e a alfabetização, uma vez que assumimos o compromisso político presente na perspectiva freireana de alfabetização, que preconiza seu caráter cultural, social e político e se apresenta como processual e ininterrupto. Neste sentido, não cabe iniciar o processo por uma aprendizagem mecânica do código escrito, para depois tornar possível aprender o significado e uso social da leitura e da escrita (ESTEBAN; LOUZADA, 2014, p. 193).

Essa defesa é no sentido de que o ensino da leitura e da escrita se tornem conhecimentos necessários para a vida das crianças, assim como o trabalho na escola deve se tornar relevante utilizando diversas linguagens. Segundo as autoras,

Além de manter uma relação mais significativa com a linguagem escrita, o trabalho na escola se torna mais relevante quando compreende que a criança está imersa em um “universo de linguagens” – gráfica, textual, plástica, sinestésica, musical, corporal etc. O trabalho pedagógico realizado na pré-escola precisa utilizar diferentes linguagens para ampliar os conhecimentos infantis, ao invés de privilegiar apenas uma versão reduzida da língua escrita (ESTEBAN; LOUZADA, 2014, p. 195).

Ao estudar a concepção de alfabetização presente nos Cadernos Pedagógicos, as autoras concluem que a intenção é classificar as crianças para formar turmas homogêneas para o Ensino Fundamental, já que o material será utilizado em toda a rede municipal de pré-escola e que, consideram eurocêntrico o modelo de currículo único para a Educação Infantil carioca, além de não valorizar a cultura das crianças:

Essa perspectiva universal, que sustenta a tentativa de homogeneização dos sujeitos e de seus saberes, não é natural, mas foi, na nossa matriz, histórica/socialmente construída, a partir da colonização da América do Sul e influencia as relações de ensino e de aprendizagem presentes nos cotidianos escolares. [...] A colonialidade do saber, entendida como ocultamento/encobrimento de outras epistemologias em relação à cultura eurocêntrica, nega o legado intelectual e histórico dos outros povos, reduzindo-os a categoria de primitivos e irracionais (ESTEBAN; LOUZADA, 2014, p. 197).

Essas afirmações são embasadas por Quijano (2005; 2010), Memmi (2007), Lander (2005), Mignolo (2005; 2006), Alves e Garcia (1999). Esteban e Louzada (2014) baseiam-se nos estudos sobre a colonialidade do saber para tecerem suas críticas aos exercícios de treinamento de determinados mecanismos para o processo de aquisição da leitura e escrita.

Isto posto, reafirmamos que essas ideias são uma expressão das pedagogias negativas em relação ao ensino, pois, como afirma Duarte (2010, p. 33), elas apresentam uma “atitude negativa em relação à escola, seus métodos, suas práticas e seus conteúdos clássicos”, que “remonta ao movimento escolanovista do início do século passado”. As ideias apoiadas por essas pedagogias têm embasamento no contexto ideológico em que predomina uma visão de mundo pós-moderna.

Nesse contexto é que Esteban e Louzada (2014) fazem suas críticas aos Cadernos Pedagógicos, concordamos com as autoras que o ensino de letras isoladas não é a melhor forma de ensinar o código escrito, já que é a palavra que carrega significado. No entanto, discordamos

da compreensão de que a adoção de um currículo único para todas as escolas de educação infantil, desvalorize a cultura das crianças, pois a concepção de cultura defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, e reiterada nesta dissertação, é a de que ela é mais ampla que a cultura local, ou seja, essa pedagogia preocupa-se com a cultura humana.

Também para essa pedagogia, a linguagem falada e depois a escrita é muito mais que um conteúdo escolar, mas umas das formas que viabiliza aos novos indivíduos, desde a mais tenra idade, o acesso às criações humanas de séculos passados, uma vez que, de todos os seres vivos do planeta, somente os seres humanos são capazes de deixar registro na história por meio da escrita. Então, quando as pessoas não dominam a linguagem escrita, elas têm um acesso restrito ao que o gênero humano produziu.

O que estamos defendendo é que o ensino escolar deve se pautar naquilo que é universal, isto é, em conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que contêm conceitos universais que possibilite compreender a realidade. Compreender a realidade vai além de discutir o problema da enchente no seu bairro; é compreender que a enchente não é um problema daquela particularidade, mas é um problema que tem a mesma causa no mundo inteiro, qual seja, impermeabilização do solo, construções irregulares, lixos depositados em terrenos baldios. O que, via de regra, “as pedagogias do aprender a aprender” fazem, é pegar uma situação que é problemática, propor discussões do que fazer para resolver aquele problema e seguir para a próxima situação problemática apresentada pelo grupo de crianças.

Quando o que a escola deveria fazer é discutir, através dos conhecimentos sobre povoamento, impactos que as ações do homem causam no meio ambiente, mudanças no modo de produção presentes nos estudos de geografia, história, literatura, sociologia, filosofia. Ensinar ainda que há outros problemas na urbanização das cidades além das enchentes. Nossa intenção não é desmerecer os conhecimentos trazidos pelas crianças, mas ampliar a compreensão da realidade, é nosso desejo que os alunos compreendam que os problemas particulares estão conectados com aquilo que acontece no mundo todo.

Quadro 5- Publicação selecionada para análise número 5

Artigos, autores, local e ano de publicação	Tipo de artigo	Local da pesquisa	Tema problema /	Metodologia	Número de participantes	Coleta de dados	Abordagem teórica (referencial teórico)	Concepções dos autores sobre o papel ou função da pré-escola e qual é a relação que essa etapa da escolarização manteria com a alfabetização
Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões  Cleonice Maria Tomazzetti  Daliana Löffler PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 1, 201-230, jan./abr 2015.	Revisão de pesquisas.	Santa Maria - Rio Grande do Sul.	A proposta é refletir acerca de algumas práticas vivenciadas por pré-escolares e suas professoras no processo de apropriação da língua escrita e, no seu decorrer, explorar dimensões da infância institucionalizada em relação às interações, às práticas sociais e às práticas escolares da leitura e da escrita.	Texto que teve origem em dados de fontes e contextos distintos de pesquisa, produção e análise, realizados pelo Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (GIECEI/UFSM).	Não tem participantes.	Pesquisa bibliográfica.	BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.); FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana.; FLÔRES, Vanessa M.; FREIRE, Paulo.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; LÖFFLER, Daliana; MELLO, Suely Amaral; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.); RIZZOLI, Maria Cristina; SMOLKA, Ana Luiza B; SOARES, Magda; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; VIGOTSKI, Lev Semionovich	As discussões apresentadas no presente texto consideram que a complexidade da infância permite compreender as crianças em imersão no universo da leitura e da escrita muito antes de frequentarem as escolas, encarando este momento como não exclusivo do início da vida escolar das crianças. Este processo pode ser encarado como uma iniciação ou acontecimento, em que as crianças também aprendem a ler e a escrever descobrindo os caminhos sem deixar de ser criança, visto que elas não aguardam, necessariamente, a escola para iniciarem essas aprendizagens (TOMAZZETTI; LÖFFLER, 2015, p.201).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O texto *Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões* (2015), de Cleonice Maria Tomazzetti e Daliana Löffler, se assemelha em alguns aspectos ao de Esteban e Louzada (2014), pois ambos criticam o “ensino mecânico” da língua escrita. Quanto aos aspectos divergentes, se dão quando Tomazzetti e Löffler propõem atividades alternativas ao “ensino mecânico”.

O texto de Tomazzetti e Löffler é resultado de análise de dados produzidos em trabalhos circunscritos ao nível pré-escolar: “Estão circunscritos ao trabalho desenvolvido por duas professoras de pré-escola: uma atua na perspectiva da ‘pré-alfabetização’ em uma classe de crianças com cinco e seis anos na zona urbana; a outra, na classe de quatro e cinco anos em um contexto de zona rural” (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015, p. 201).

Uma das classes ficava anexa ao prédio onde funcionava o Ensino Fundamental. Dessa forma, o próprio espaço exercia uma pressão sobre o trabalho pedagógico da pré-escola. Nas palavras das autoras:

Considerando que essa pré-escola funciona anexa à unidade de ensino fundamental de uma periferia urbana da cidade, não é de se estranhar que, até aquele momento, um número alto de crianças nunca tenha frequentado a educação infantil e estava entrando pela primeira vez em uma escola. Também sabemos que as expectativas do corpo docente dos anos iniciais exercem, de certo modo, uma pressão sobre o trabalho pedagógico e sobre a professora e as crianças da classe de pré-escola. Afinal, a pré-escola é minoria neste contexto (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015, p. 207).

A professora da zona urbana tinha dificuldades em planejar quais atividades fazer com as crianças, pois, das vinte, oito delas nunca tinham frequentado a pré-escola: “Enquanto um número significativo de crianças vinha de uma turma de jardim A (ano anterior) e apresentavam destreza com objetos e rotinas da escola, as outras crianças que chegavam agora iniciavam a sua vida escolar depois das outras” (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015, p. 207). O texto apresenta o que a professora da zona urbana chama de “tarefas pré-alfabetizadoras”, são tarefas como: preencher o calendário, escrita do próprio nome em cada trabalho realizado, a utilização do caderno pautado para a reprodução de bilhetes para os pais ou a transcrição de ordens escritas das tarefas de casa” (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015).

Para a professora da zona urbana, alfabetização significava: reconhecer as letras pela memória visual ou sonora, conseguir grafar corretamente as letras e saber a sequência da escrita do próprio nome. Então, por se preocupar em não antecipar tarefas que ela considerava da alfabetização, a professora da zona urbana pautou seu trabalho em tarefas rotineiras, chamadas por ela de “tarefas pré-alfabetizadoras” (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015).

Quanto à professora da zona rural, as autoras afirmam que ela apresentava tarefas de desenhar letras e construir palavras. Isso, para elas, é uma “escrita mecânica”, pois reduz “a aquisição da linguagem escrita à aquisição de uma habilidade motora” (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015, p. 218).

Löffler e Tomazzetti (2015) concluem que,

Se a primeira professora instituiu um processo de ouvir as crianças, o que é extremamente relevante no contexto da Educação Infantil, a segunda sequer considerou que as crianças moradoras de regiões rurais, mas não isoladas, tinham vivências distintas em relação ao ambiente daquelas crianças que ela conhecia de sua experiência docente, mesmo tendo ambas as professoras o código da língua escrita como foco do trabalho.



Os aspectos destacados das duas turmas são diferenciados entre si quanto às posturas das docentes na organização e condução das tarefas das crianças, mas estão sintonizados com o conceito e a perspectiva de antecipação da alfabetização como uma antecipação da escola do ensino fundamental no que diz respeito à ênfase dada às aprendizagens do sistema de escrita, ou como uma perspectiva alfabetizadora (p. 213).

Nesse sentido, as autoras enfatizam que é necessário explorar diversas formas de representação da linguagem antes de sistematizar o processo de ler e escrever, e que a escrita é uma forma gráfica da linguagem (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015). Assim, elas trazem alguns pressupostos de Vigotski para embasar a crítica à “escrita mecânica” e apresentam algumas considerações para o trabalho na pré-escola. Segundo elas, embasadas em Vigotski, ler e escrever é uma atividade cultural complexa que precisa ser necessária para a criança, para tornar-se significativa, e que na Educação Infantil, ler e escrever pressupõe abordar o brincar e o desenhar (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015). O texto traz considerações sobre o modo como as brincadeiras e o desenho devem ser trabalhados na Educação Infantil. Assim,

A brincadeira, enquanto atividade principal da criança em idade pré-escolar, e o desenho, enquanto uma forma de representação do mundo são elementos que precisam permear as ações docentes na Educação Infantil. Não estamos, contudo, falando de qualquer brincadeira e de qualquer desenho, mas de práticas qualificadas que sejam planejadas e propostas a partir das diferenças entre os interesses e as vivências das crianças, e desenvolvidas em ambientes variados com diversidade de material. Isso porque, em nosso entendimento, contar uma história e pedir que a criança desenhe o que ela entendeu, ou fornecer um desenho pronto da personagem principal para que esse seja colorido ou enfeitado com bolinhas de papel crepom, por exemplo, torna-se uma ação restritiva e limitada se pensarmos em maneiras diversificadas de explorar a história e na capacidade criadora das crianças. Desafiar as crianças a recontá-la inserindo novos elementos ou a representá-la através da dramatização, ou ainda oferecendo elementos para construções de esculturas e maquetes a partir da história, são exemplos de como podemos ampliar e reelaborar nossas ações docentes ampliando, também, as possibilidades das crianças (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015, p. 219).

O texto de Löffler e Tomazzetti (2015) também faz considerações sobre como inserir as crianças no mundo letrado sem ter como objetivo principal a alfabetização e a decodificação dos códigos linguísticos:

Práticas de registro na sala de aula como construção de bilhetes para as famílias, narrativas do cotidiano na escola, além de cartazes e livros com registros das observações das crianças, suas opiniões, conceitos e informações significativas para elas, são exemplos de como a/o professor/a, ao atuar como escriba da criança, a insere no universo letrado sem ter como objetivo primeiro a sua alfabetização e a decodificação dos códigos linguísticos. Além disso, brincar com a sonoridade das palavras, com rimas, poemas, parlendas, trava-

línguas e ter acesso a variados suportes de texto (embalagens, informativos, revistas etc.) também são elementos que contribuem para inserir a criança nesse universo (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015, p. 225).

Concordamos com as críticas feitas no texto *Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões* de Löffler e Tomazzetti (2015), quanto à forma que a linguagem escrita é trabalhada na pré-escola. No entanto, a obra se encontra na mesma vertente das concepções pedagógicas negativas do ato de ensinar, pois as autoras consideram que as concepções educativas em que o foco é o ensino e o professor um mediador direto das aprendizagens e responsável pelo planejamento reduzem o protagonismo que a criança deve desempenhar na educação infantil. Nas palavras das autoras:

Para esta ordem de propostas educativas, cujas relações estão baseadas quase que exclusivamente na heteronomia, é o professor quem assume a posição de único capaz, de orientador direto e de centro do planejamento e da ação. E isso reduz muito os níveis de participação da criança, inviabiliza a observação e o acompanhamento das necessidades infantis (as quais são individuais), e sobrecarrega a gestão pedagógica, transformando-se em atividades transmissivas (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015, p. 223-224).

Essa afirmação das autoras descaracteriza tanto a escola como lugar privilegiado para aprender a ler e a escrever quanto o papel educativo do professor. É evidente que não é somente na escola que essa aprendizagem acontece, mas a escola é o único lugar que deve assegurar a socialização do saber sistematizado, já que:

a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2012, p. 14).

Sistematizar o saber acumulado historicamente para ser compreendido pelo aluno é o trabalho educativo do professor. Saviani (2012, p. 13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Embora soe estranho a algumas pessoas o termo “produzir a humanidade”, uma vez que pensar que os seres humanos não nascem humanizados pareça menosprezo para com a espécie, isso não deveria provocar tal estranhamento.

A criança nasce pertencente à espécie humana, mas não com as características que definem o ser humano. Prova disso é o caso de Vítor de Aveyron<sup>7</sup> que, privado da intervenção dos adultos já constituídos seres humanos, assumiu as características dos seres vivos do meio em que sobreviveu. Assim, fica evidente que o ser humano com características humanas é produto da educação.

Quadro 6 - Publicação selecionada para análise número 6

Artigos, autores, local e ano de publicação	Tipo de artigo	Local da pesquisa	Tema / problema	Metodologia	Número de participantes	Coleta de dados	Abordagem teórica (referencial teórico)	Concepções dos autores sobre o papel ou função da pré-escola e qual é a relação que essa etapa da escolarização manteria com a alfabetização
A relação entre a habilidade de leitura e a consciência fonológica: estudo longitudinal em crianças pré-escolares Antonio Roazzi; Maira M. Roazzi; Cláudia Nascimento Guaraldo Justi; Francis Ricardo dos Reis Justi Estudos e Pesquisas em Psicologia Rio de Janeiro v. 13 n. 2 p. 420-446 2013.	Resultado de pesquisa/longitudinal	Não é especificado	Investigou a relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.	A consciência fonológica foi medida por meio de tarefas que envolviam a fusão e a segmentação silábica e fonêmica que foram aplicadas na pré-escola e no final do primeiro ano de alfabetização. Análises de regressão linear múltipla controlando a idade e a inteligência (verbal e não verbal) foram realizadas e apenas os escores na tarefa de fusão silábica aplicada no final do primeiro ano de alfabetização predisseram os escores em um teste de leitura aplicado no mesmo período.	Participaram da pesquisa 69 crianças da pré-escola e 50 delas no primeiro ano de alfabetização, pois 19 crianças deixaram de realizar o teste de leitura de palavras no final do primeiro ano de alfabetização devido à mudança de escola e desistência de participar da pesquisa.	As crianças foram avaliadas duas vezes. A primeira avaliação (Tempo 1) ocorreu quando as crianças estavam frequentando o último período da pré-alfabetização (outubro/novembro). Nesta primeira avaliação foram aplicados o subteste de Vocabulário do WISC, as Matrizes Progressivas de Raven - forma especial (Raven, 1987) e as duas tarefas que avaliam as habilidades de fusão e de segmentação: tarefa de fusão e segmentação fonêmica e tarefa de fusão e segmentação silábica. Dez meses depois, no final da alfabetização (setembro/outubro do ano seguinte), estas mesmas crianças foram também avaliadas pela segunda vez nas duas tarefas de consciência fonológica e em uma tarefa de leitura de palavras (Tempo 2).	BALL, E. & BLACHMAN, B.; BARRERA, L.; BERNARDINO JÚNIOR, J. A. & FREITAS, F. & SOUZA, D. & MARANHE, E. & BANDINI, H.; BERTELSON, P. & DE GELDER, B.; BOWEY, J.; BRADLEY, L. & BRYANT, P.; BRADY, S. & FOWLER, A. & STONE, B. & WINBURY, N.; CAPOVILLA, A. & CAPOVILLA, F.; CARDOSO-MARTINS, C.; CÁRNIO, M. & SANTOS, D.; FLAVELL, J. & MILLER, Y. P. & MILLER, S.; FUKUDA, M. & CAPELLINI, S. & HEIN, J. & TEIXEIRA, M. & SEABRA, A. & MACEDO, E.; JUSTINO, M. & BARRERA, S.	Os autores não abordam o papel da pré-escola na alfabetização, pois a pesquisa se propunha a investigar a relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura como objeto de conhecimento fonoaudiológico.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

<sup>7</sup> Vítor de Aveyron foi encontrado em 1798 na França com, aproximadamente, 12 anos. A criança se alimentava de grãos e raízes, não andava como bípede, não falava, lia ou escrevia.

Esclarecido o papel da escola e do trabalho educativo do professor, trazemos dois trabalhos da área da fonoaudiologia para demonstrar a diferença entre essa área e a educação. Enquanto a fonoaudiologia se preocupa com aspectos funcionais, a educação preocupa-se com o ensino da linguagem como conteúdo. Nesse sentido, o primeiro trabalho, intitulado *A relação entre a habilidade de leitura e a consciência fonológica: estudo longitudinal em crianças pré-escolares* (2013), de Antonio Roazzi, Maira M. Roazzi, Cláudia Nascimento Guaraldo Justi e Francis Ricardo dos Reis Justi, é um resultado de pesquisa experimental longitudinal que investiga a relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Essa pesquisa consistia em aplicar testes nas crianças na última etapa da educação infantil (outubro-novembro) e aplicar novamente parte do teste nas mesmas crianças no final da alfabetização (setembro/outubro do ano seguinte).

Na primeira avaliação (tempo 1), quando as crianças ainda estavam na pré-escola, aplicou-se o Subteste vocabulário do WISC (Wechsler, 1991/2002) e as Matrizes Progressivas de Raven - forma especial (Raven, 1987)<sup>8</sup> e duas tarefas que avaliam as habilidades de fusão e de segmentação: tarefa de fusão e segmentação fonêmica e tarefa de fusão e segmentação silábica. Quando estas mesmas crianças estavam no final da alfabetização, foram avaliadas pela segunda vez (tempo 2); nas duas tarefas de consciência fonológica e em uma tarefa de leitura de palavras.

Os pesquisadores não trazem os conteúdos do subteste vocabulário do WISC (Wechsler, 1991/2002) e nem das Matrizes Progressivas de Raven - forma especial (Raven, 1987), mas apresentam os testes de consciência fonológica: tarefa de fusão e segmentação fonêmica e tarefa de fusão e segmentação silábica, e uma tarefa de leitura de palavras. Trazemos abaixo, como forma de citação, os testes de consciência fonológica:

- Tarefa de fusão e segmentação fonêmica: A primeira parte desta tarefa requer que a criança aglutine os fonemas enunciados pelo experimentador e diga a palavra ou a pseudopalavra resultante. A tarefa foi introduzida da seguinte forma: “Eu estou interessado no que as crianças sabem; estou interessado sobre o que as crianças pensam sobre as palavras. Então, agora vamos brincar de E.T. Este boneco é um E.T. Ele fala de um jeito diferente. Eu gravei algumas palavras que ele falou para que você aprenda a falar a língua dele (a

---

<sup>8</sup> Tanto o Subteste vocabulário do WISC (Wechsler, 1991/2002) quanto as Matrizes Progressivas de Raven - forma especial (Raven, 1987) foram usados como uma medida de inteligência verbal. Ambos os testes serviram para os pesquisadores controlarem as habilidades intelectuais das crianças, porque uma das hipóteses levantadas para a inconsistência dos resultados apresentados em estudos que investigaram a relação entre, por um lado, a segmentação e a fusão fonêmica e, por outro lado, o desenvolvimento da leitura e da escrita, era que os resultados refletiam variações nos níveis de desenvolvimento intelectual das crianças. Então, os pesquisadores aplicaram os testes para ter controle das habilidades intelectuais das crianças.

criança escutava os seguintes fonemas no gravador: /s/, /a/, /p/, /u/. Você descobriu o que ele falou?”. Se a criança não descobrisse, o experimentador dizia qual era a palavra. Caso a criança não compreendesse a instrução, o experimentador fazia novas demonstrações até que ela entendesse e só assim começava o teste. As palavras do Grupo A: casa, boneca, prato, martelo, bola, sapato, livro, caderno. Palavras Grupo B: vela, farofa, blusa, fósforo, pato, favela, clube, pistola. As pseudopalavras do Grupo A: fuco, salemu, pleta, asdoma, leco, futovi, bleto, vierne. Pseudopalavras do Grupo B: tufi, tivabé, vroti, cafoste, vico, polomo, brifo, espito. A segunda parte dessa tarefa requer que a criança segmente os estímulos (que também podiam ser palavras ou pseudopalavras) enunciados pelo experimentador, pronunciando os fonemas presentes nos mesmos, separadamente. A criança era instruída a falar do mesmo modo que o E.T., para que o E.T. conseguisse entendê-la. [...] - Tarefa de fusão e segmentação silábica: para avaliar a fusão e a segmentação silábica foi utilizada uma brincadeira tradicional no Brasil (“Língua do Pê”), na qual as crianças dividem as palavras em sílabas e acrescentam o “Pê” no início de cada sílaba, formando, assim, um código para a comunicação de mensagens “secretas”. Foram apresentadas duas listas: uma com palavras e outra com pseudopalavras. A tarefa é dividida em duas partes: segmentação (a) e fusão (b). a) Segmentação Silábica: No caso da condição ‘segmentação de palavras’ apresentava-se à criança uma palavra e ela devia inserir o ‘Pê’ no começo de cada sílaba. A instrução era: “Eu vou falar uma palavra e depois eu vou falar esta mesma palavra na ‘Língua do Pê’. Para isto eu coloco o ‘Pê’ na frente de cada pedaço da palavra. Veja como fica a palavra BOLA: fica PEBO - PELA. Vou falar agora outra palavra: CARRO. Na língua do ‘Pê’ a palavra CARRO fica: PECA-PERRO, entendeu? Agora é sua vez. Eu digo uma palavra e você a repete na ‘Língua do Pê’. Vamos começar?”. Relação das palavras utilizadas na seção de teste: mesa, rato, fogo, belo, roda, magro. No caso da condição “segmentação de pseudopalavras”, a seguinte instrução foi dada: “Agora eu vou lhe dizer algumas palavras que não significam nada e quero que você faça como antes; ou seja, fale na ‘Língua do Pê’. Relação das pseudopalavras utilizadas na seção de teste: suni, cufa, meque, masa, pumi, tule. b) Fusão Silábica: No caso da condição ‘Fusão de palavras’ apresentava-se à criança palavras na ‘Língua do Pê’, isto é, foi inserido no começo de cada sílaba das palavras enunciadas o ‘Pê’. A instrução era: “Agora vamos fazer o contrário. Eu falo uma palavra na ‘Língua do Pê’ e você vai descobrir que palavra é esta. Por exemplo: ‘PEDOPECE’. Neste exemplo, a palavra é ‘doce’. Vou falar agora outra palavra: ‘PESA-PEPO’. Agora é você. Eu falo uma palavra na ‘Língua do Pê’ e você diz que palavra é esta. Que palavra é ‘pepo-pevo’?”. Relação das palavras utilizadas na seção de teste: petu-pebo, peco-pelo, peso-pela, pete-pelha, peso-pegro, pema-peta. No caso da condição “fusão de pseudopalavras”, a seguinte instrução foi dada: “Agora eu vou lhe dizer algumas palavras sem sentido e quero que você faça como antes.” Relação das pseudopalavras utilizadas na seção de teste: pesa-pelho, pevu-pete, pefe-peta, pele-pepo, pero-pete, pefe-peba. Leitura - Tarefa Experimental de Leitura: Esta tarefa consiste na leitura em voz alta de um total de 28 estímulos, sendo 14 palavras e 14 pseudopalavras. Os estímulos variavam quanto ao número de sílabas (monossílabo ou polissílabo) e o grau de dificuldade (CV - V - CVC) (JUSTI; JUSTI; ROAZZI; ROAZZI, 2013, p. 431-433).

Após a análise dos dados, JUSTI et al. (2014, p. 437) chegam a algumas conclusões: a) que a relação entre a consciência fonológica e a leitura é a causação recíproca, porque tanto as tarefas de fusão silábica e fonêmica no tempo 1 predisseram o desempenho em leitura no tempo

2, quanto a tarefa de fusão silábica, medida no final do primeiro ano de alfabetização, se relacionou mais fortemente com a leitura; b) as tarefas que envolviam fusão (principalmente a fusão silábica) se relacionaram mais fortemente com a leitura do que as tarefas que envolviam segmentação; c) os autores afirmam que, embora, esse mesmo resultado tenha aparecido em outros trabalhos, é precipitada uma afirmação conclusiva nessa direção, pois, segundo os autores, as tarefas de segmentação foram mais difíceis do que as tarefas de fusão, já que exigiam que as crianças usassem a memória de trabalho de forma estratégica.

Uma limitação apontada pelos autores do estudo é a inadequação dessas tarefas para avaliar a consciência fonológica de pré-escolares. Para JUSTI et al. (2013), seria importante que estudos futuros tentassem desenvolver versões mais simples das tarefas aplicadas por eles, mas que investigassem a relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.

Quadro 7- Publicação selecionada para análise número 7

Artigos, autores, local e ano de publicação	Tipo de artigo	Local da pesquisa	Tema / problema	Metodologia	Número de participantes	Coleta de dados	Abordagem teórica (referencial teórico)	Concepções dos autores sobre o papel ou função da pré-escola e qual é a relação que essa etapa da escolarização manteria com a alfabetização
Programa Multissensorial/Fônico: Efeitos em pré-escolares em risco de apresentarem dificuldades de alfabetização Mariana dos Santos Moretto Moreschi; Sylvia Domingos Barrera Psico (Porto Alegre), 2017; 48(1), 70-80.	Resultado de pesquisa aplicada/delineamento experimental.	Não é especificado.	Elaborar e aplicar um programa de intervenção baseado em uma abordagem multissensorial/fônica e verificar os seus efeitos sobre as habilidades de consciência fonológica, conhecimento de letras, leitura e escrita de crianças da última etapa da Educação Infantil.	O delineamento consistiu em Pré-teste, Intervenção e Pós-testes 1 e 2. As crianças que, no Pré-teste, obtiveram resultados inferiores nas provas de CL e/ou CF foram consideradas em risco para apresentar dificuldades na alfabetização. Habilidades de leitura e escrita também foram mensuradas. Os participantes foram distribuídos, aleatoriamente, em Grupo Multissensorial (GM) e Grupo Controle (GC). O GM participou de três sessões de intervenção semanais, durante quatro meses, totalizando 48 sessões. O GC realizou atividades alternativas.	Participaram do estudo 36 crianças (com idade média de 5 anos e 6 meses), frequentando duas turmas do último ano da Educação Infantil.	A pesquisa seguiu um delineamento experimental, composta pelas etapas de Pré-teste, Intervenção, Pós-teste 1 e Pós-teste 2. A triagem para identificar as crianças que apresentavam possível risco de dificuldades na alfabetização foi realizada através do desempenho nas provas de Conhecimento de Letras e Consciência Fonológica, aplicadas no início do ano letivo. Nesse momento também foram aplicadas as sondagens de leitura e escrita e o Teste de Raven, este visando excluir da amostra crianças com suspeita de déficits intelectuais. Os resultados dessa triagem inicial serviram como dados do Pré-teste.	ANGELINI, A. L., ALVES, I. C. B., CUSTÓDIO, E. M., DUARTE, W. F., & DUARTE, J. L. M.; AZEVEDO, H. I. D. D. O., RIBEIRO, I. D. S., CADIME, I., CRUZ, J. S. F. D., & GONÇALVES, T. BRANDÃO, M. L.; CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C.; COLELLO, S. M. G.; DEHAENE, S.; DMITRIEV, A. A.; EHRI, L. C.; FADINI, C. C. & CAPELLINI, S. A.; FUKUDA, M. T. M. & CAPELLINI, S. A.; JUSTINO, M. I. S. V. & BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. & GOMBERT, J. E.; NICO, M. A. N. & GONÇALVES, A. M. S.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; SOARES, M.	As autoras não abordam o papel da pré-escola na alfabetização, pois o objetivo era elaborar e aplicar um programa de intervenção baseado em uma abordagem multissensorial/fônica sobre as habilidades de consciência fonológica, conhecimento de letras e habilidades iniciais de leitura e escrita de pré-escolares.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O segundo trabalho da área da Fonoaudiologia também é um resultado de uma pesquisa realizada em 2017 e é intitulado *Programa Multissensorial/Fônico: Efeitos em pré-escolares em risco de apresentarem dificuldades de alfabetização*, de Mariana dos Santos Moretto Moreschi e Sylvia Domingos Barrera, que pretende elaborar e aplicar um programa de intervenção baseado em uma abordagem multissensorial/fônica e verificar os seus efeitos sobre as habilidades de consciência fonológica, conhecimento de letras, leitura e escrita de crianças da última etapa da Educação Infantil. Trata-se de um delineamento experimental composto pelas etapas de Pré-teste, Intervenção, Pós-teste 1 e Pós-teste 2, com crianças de cinco anos e seis meses.

Para a fase do pré-teste, as pesquisadoras fizeram uma triagem para identificar as crianças que apresentavam possível risco de dificuldades na alfabetização. A triagem era composta por provas de Conhecimento de Letras e Consciência Fonológica, sondagens de leitura e escrita e o Teste de Raven. A forma como esses instrumentos foram utilizados para realizar o pré-teste é descrita abaixo:

Provas de Conhecimento de Letras - composta pelas 26 letras do alfabeto, fonte Arial 72 (maiúsculas), dispostas aleatoriamente em uma página de papel A4. A criança deveria dizer o nome da letra indicada pela pesquisadora e a pontuação poderia variar entre 0 e 26 pontos; Consciência Fonológica (teste CONFIAS<sup>9</sup>) - composto por duas partes, uma relacionada à consciência da sílaba e outra ao fonema. A pontuação na prova poderia variar entre 0 e 70 pontos; Sondagem Inicial de Leitura (elaborada pelas pesquisadoras) - prova composta por seis desenhos acompanhados de uma palavra ou frase escrita abaixo de cada um deles, sendo a criança solicitada a ler o que estaria escrito. A classificação dos níveis de leitura seguiu os seguintes critérios. No caso de a criança não distinguir escrita e imagem a pontuação atribuída foi zero. Foi atribuído 1 ponto no caso da criança apenas descrever a figura, sem qualquer tentativa de relacionar escrita e fala; no caso de haver o reconhecimento de alguma(s) letra(s) e o uso dessa informação nortear a resposta da criança, atribuiu-se 2 pontos. Tentativas de leitura parciais de sílabas e palavras receberam 3 pontos e à leitura correta foram atribuídos 4 pontos. A pontuação nesta prova poderia variar de 0 a 24 pontos; Sondagem Inicial de Escrita (elaborada pelas pesquisadoras) - prova composta pelas imagens de quatro animais, familiares para as crianças brasileiras, dispostas na seguinte ordem: elefante, macaco, pato e boi. A criança deveria escrever o nome de cada animal. Os critérios utilizados para pontuar as escritas dos participantes basearam-se no modelo de fases de Ehri (2013): pré-alfabética (letras ou pseudoletas dispostas aleatoriamente, sem qualquer relação com a pauta sonora da palavra): 1 ponto; alfabética parcial (a primeira letra da palavra corresponde ao fonema inicial da palavras: 2 pontos; alfabética completa (escrita da palavra com letras foneticamente apropriadas): 3 pontos e alfabética consolidada (escrita ortograficamente correta): 4 pontos. Na fase de Pré-teste, algumas crianças apresentavam apenas garatujas, portanto,

---

<sup>9</sup> Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial – (MOOJEN et al, 2003).

acrescentou-se uma etapa anterior à etapa inicial de Ehri (2013), cujo valor atribuído foi zero. A pontuação nesta prova poderia variar entre 0 e 16 pontos (BARRERA; MORESCHI, 2017, p. 72).

O Teste de Raven foi aplicado para excluir da amostra crianças com suspeita de déficits intelectuais. Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (ALVES et al., 1999): Teste não verbal usado para a avaliação do nível intelectual dos participantes. Como critério considerou-se que os participantes apresentando pontuação inferior ao percentil 25 seriam excluídos da pesquisa (BARRERA; MORESCHI, 2017). Os resultados do Teste de Raven não indicaram que havia crianças com suspeita de déficit intelectual.

As provas e testes descritos acima, que faziam parte do pré-teste, foram aplicadas em uma sala (bem arejada e com boa iluminação) cedida pela escola. A etapa da intervenção, pós-teste 1 e pós-teste 2, também foi realizada na mesma sala. As provas foram aplicadas individualmente em duas sessões (cada sessão com duração aproximada de 30 minutos). Na primeira sessão, foram aplicadas a prova de conhecimento de letras, a sondagem de escrita e a etapa inicial da prova Confias (consciência silábica). Na segunda sessão, foram aplicadas a sondagem de leitura e a etapa final da prova Confias (consciência fonêmica) (BARRERA; MORESCHI, 2017).

As crianças consideradas em risco de apresentar dificuldades na alfabetização foram as que apresentaram resultados nas provas de Consciência Fonológica ou em Conhecimento de Letras iguais ou inferiores ao percentil 25 (total de 15 crianças). Essas crianças consideradas em risco foram distribuídas entre o Grupo Multissensorial de risco (GMr) e Grupo Controle de risco (GCr). As outras 21 crianças, consideradas fora de risco, foram distribuídas nos Grupos Multissensorial fora de risco (GMf) e Controle fora de risco (GCf).

A etapa de intervenção contou com atividades multissensoriais com ênfase fônica, realizadas com o Grupo Experimental de risco e com o Grupo Experimental fora de risco, que tinham o seguinte roteiro: a) Ensino do som e nome das letras; b) Exercícios de estímulo à consciência fonológica e correspondência regular entre letra e som; c) Contato com material escrito, estímulo à oralidade e à audição; d) Estímulos multissensoriais – atividades de estímulo auditivo, visual, cinestésico<sup>10</sup> e tátil; e) Realização do formato das letras por meio da movimentação das partes do corpo, estimulando a movimentação corporal das crianças. As sessões dessa etapa foram realizadas três vezes por semana, com duração aproximada de 35 minutos, por um período de quatro meses, contabilizando 48 sessões de intervenção.

---

<sup>10</sup> Relativo à cinestesia, conjunto de sensações através das quais se torna possível perceber os movimentos musculares, por meio dos estímulos do próprio organismo (CINESTÉSICO, 2020).



Inicialmente a amostra da pesquisa era de 50 alunos, mas 14 participantes foram excluídos do estudo por excesso de faltas ou mudança de escola (BARRERA; MORESCHI, 2017).

Já para os Grupos Controle de risco e fora de risco, as atividades realizadas foram: contação de histórias, jogos recreativos, desenhos e dramatizações. E tiveram a mesma frequência e duração das atividades do Grupo Experimental. As sessões de intervenção e alternativas eram realizadas com cerca de nove alunos de cada vez, envolvendo tanto as crianças do grupo de risco quanto as crianças do grupo fora de risco.

A coleta de dados ocorreu de quatro em quatro meses no ano de 2013: o pré-teste em março, pós-teste 1 (após a intervenção foram reaplicadas as tarefas da fase do pré-teste) ocorreu em julho e o pós-teste 2 (também reaplicaram-se as tarefas da fase do pré-teste) ocorreu em novembro.

Com base nos resultados da pesquisa, as autoras concluem que os

efeitos positivos da intervenção multissensorial de ensino de leitura e escrita, apoiada na sistematicidade do método fônico [...] sobre as habilidades de consciência fonológica, conhecimento de letras e habilidades iniciais de leitura e escrita de pré-escolares, particularmente no caso das crianças que apresentam repertório inicial de habilidades de consciência fonológica e conhecimento das letras mais limitado, encontrando-se assim em situação de maior vulnerabilidade para apresentar dificuldades na alfabetização (BARRERA; MORESCHI, 2017, p. 77).

Considerando a especificidade da área em que esses trabalhos foram produzidos, destacamos o fato de que ambos põe em evidência algo que para nós também é bastante relevante, a saber, a necessidade do domínio da consciência fonológica, em linhas gerais, a capacidade de perceber que a linguagem é formada por palavras, e que as palavras são formadas por unidades menores que são as sílabas e estas, por sua vez, formadas por fonemas (sons); o ensino do som e do nome das letras, já que, por exemplo, o nome da letra /k/ é o mesmo som da sílaba /ca/; a correspondência regular entre letra e som; a necessidade de utilizar vários materiais escritos como histórias, poemas, receitas, bilhete; a necessidade de ensinar a escrita como forma de comunicação.

O caminho percorrido até aqui, por meio da revisão bibliográfica, sobre o papel ou função da pré-escola na alfabetização serviu para demonstrar que o que foi produzido durante a década de 80 e início dos anos 90 indica uma relação informal, não diretiva quanto ao domínio da escrita, isto é, havia uma preocupação com o papel ou função da pré-escola, mas também havia uma preocupação em dissociá-lo do Ensino Fundamental.

A polarização que acompanha as práticas pedagógicas nas pré-escolas, ora pendendo para o treino para a alfabetização, ora para a ausência de letras na educação infantil, é dissidente da concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, pois para a referida pedagogia o domínio da escrita é condição para compreender a realidade. Como também é dissidente da Psicologia Histórico-cultural, que defende a escrita como uma aprendizagem cultural, que pressupõe uma técnica e alguém que ensine tal técnica às futuras gerações. Esse alguém é o professor, que, ao ensinar seus alunos a escrever, também os humaniza.

A questão da humanização já foi esclarecida anteriormente, porém reiteramos que ao se apropriar da linguagem escrita, a criança se apropria não somente de um código, mas do desenvolvimento humano contido naquele código, tendo acesso a conhecimentos que vão além da linguagem escrita. É o ensino ofertado nas instituições educativas que produz o desenvolvimento nas suas máximas potencialidades. Não estamos falando do ensino alicerçado no conhecimento do senso comum, mas sim do conhecimento científico, artístico e filosófico.

Trago como exemplo o ensino do fenômeno do arco-íris. Ao questionar as crianças sobre o que é o arco-íris, algumas dirão que é a promessa de que Deus não destruirá a terra com um dilúvio novamente, outras dirão que há um pote de ouro no final dele. Ao reproduzir um arco-íris em uma mangueira de água em um dia de sol, e posteriormente explicar que o arco-íris é um espectro de dispersão da luz solar, nós começamos a introduzir nas crianças o conhecimento científico que, conjuntamente com o conhecimento artístico e filosófico, tem o potencial de libertar o ser humano das ilusões e enganos da vida cotidiana.

Quando a escola ensina conteúdos para as crianças, o que elas aprendem é que os fenômenos podem ser desvelados e melhor ainda, transformados. Voltemos ao exemplo do arco-íris, ao ensinar as crianças o que causa esse fenômeno estamos ensinando que a realidade pode ser compreendida, e ainda, ao ensiná-las a reproduzir esse mesmo fenômeno estamos ensinando que podemos recriá-lo sem a presença da chuva. O que estamos ensinando vai além de conteúdo escolar, estamos instrumentalizando as crianças para compreender os fenômenos da realidade e agir sobre eles.

No próximo capítulo discutimos as contribuições que a pré-escola pode dar ao processo de alfabetização, segundo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia Histórico-Cultural, buscando contribuir e avançar no debate que acabamos de apresentar por meio das análises realizadas.

## 2 OS DOMÍNIOS PSÍQUICOS ESSENCIAIS QUE UMA CRIANÇA DEVE DESENVOLVER PARA SE ALFABETIZAR

Neste capítulo, buscamos avançar com uma discussão mais detalhada dos cinco domínios psíquicos elencados por Miriam Lemle (1987) que geram as condições para a alfabetização das crianças. No entanto, antes de começarmos essa discussão, acreditamos ser necessário uma contextualização de quem é a autora e sua contribuição para o trabalho.

Miriam Lemle foi professora titular de linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com doutorado em Linguística pela UFRJ e pós-doutorado no *Massachusetts Institute of Technology*. A obra *Guia Teórico do Alfabetizador* (1987) foi escrita com a intenção de servir de instrumento para que o professor alfabetizador tivesse conhecimentos da área da linguística que o auxiliasse na tarefa de alfabetizar os alunos. Segundo a autora,

O que me proponho a fazer aqui é colocar, de maneira simples, alguns conhecimentos básicos sobre a língua, que considero essenciais para o trabalho nas classes de alfabetização. [...] Os instrumentos de trabalho de um alfabetizador são abstratos e incluem alguns conhecimentos básicos sobre sons da fala, letras do alfabeto e língua (LEMLE, 1987, p. 4).

A autora inicia a referida obra fazendo uma afirmação e, em seguida, uma pergunta. A afirmação é: “Para que uma pessoa possa aprender a ler e a escrever, há alguns saberes que ela precisa atingir e algumas percepções que deve realizar conscientemente”. O questionamento que vem em seguida é: “Quais são esses saberes e essas percepções, e como ajudar o alfabetizando a atingi-los?” (LEMLE, 1987, 6).

Os saberes e percepções a que ela se refere são: a ideia de símbolo, discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade palavra e organização da página escrita. Neste trabalho, denominaremos esses saberes e percepções como domínios psíquicos.

Um questionamento que pode surgir para o leitor é: o trabalho do livro da Lemle (1987) não é sobre a alfabetização nos anos iniciais? A resposta é sim, mas a autora também afirma que a educação infantil pode oferecer uma grande contribuição para que as crianças tenham maiores chances de se alfabetizarem plenamente. Para a autora, “a familiaridade com papel e lápis, massinhas e brinquedos de encaixe, quebra-cabeças, canções, narrativas e jogos ajuda a preparar a criança para os saberes e as tarefas envolvidas na alfabetização” (LEMLE, 1987, p. 13). Terminado o esclarecimento sobre a autora e a obra que utilizamos como referência para

este trabalho, passamos à discussão sobre os cinco domínios psíquicos apresentados anteriormente.

O primeiro domínio se traduz em compreender o que é um símbolo, pois a relação entre o símbolo e aquilo que ele representa não está dada, ou seja, a justificativa da forma de um símbolo não está no aspecto do que ele representa. Para a autora, “uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler” (LEMLE, 1987, p. 8).

Acerca do simbolismo, Vigotski traz importantes contribuições, pois o autor realizou estudos sobre como surge o simbolismo na criança. Ele afirma que “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 128). Já que “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 2007, p. 128). Tal afirmação está baseada na história da escrita humana, pois a escrita pictográfica é derivada da linguagem gestual, o que indica essa assertiva é o fato de que a “escrita pictográfica denota o dedo indicador em posição” (VIGOTSKI, 2007, p. 128).

Outra prova de que os gestos fazem parte da origem dos signos escritos é que eles aparecem nos primeiros “desenhos” das crianças, uma vez que em experimentos realizados para compreender como a criança desenha, o que se observou foi que “as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual” (VIGOTSKI, 2007, p. 128).

Os jogos infantis são outra esfera de atividades que converge linguagem escrita e gestos. Para as crianças, alguns objetos podem substituir outros e, assim, tornam-se seus signos. No momento dos jogos das crianças, não importa o quanto o objeto que se brinca se assemelha ou não ao objeto representado, o que importa é a utilização do brinquedo como um gesto representativo do objeto.

O próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda a atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo.

Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado, assim, como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente (VIGOTSKI, 2007, p. 130).

Uma questão que precisa ser pontuada, é que, apesar de não precisar se parecer com o objeto representado, é preciso que o objeto possa admitir a estrutura gestual própria do objeto que representa. Por exemplo, os dedos da mão da criança não podem representar as crianças porque “os dedos estão de tal forma conectados aos seus corpos, que não podem ser considerados objetos em relação aos quais possa corresponder um gesto indicativo” (VIGOTSKI, 2007, p. 131). A brincadeira do faz de conta oferece uma grande contribuição para o desenvolvimento da linguagem escrita.

O desenho também é uma atividade que envolve o desenvolvimento do simbolismo da criança. Embora ela só terá consciência do significado simbólico do desenho por volta dos sete anos. O desenho tem início na vida infantil quando a criança já domina a linguagem falada e desenha aquilo que conhece. Não estão preocupadas com a fidedignidade da representação “parece que elas tentam identificar e designar mais do que representar. Nessa idade, a memória infantil não propicia um quadro simples de imagens representativas” (VIGOTSKI, 2007, p. 136). Nesse momento inicial do desenho, a criança vê o que desenhou como o objeto mesmo, similar ou do mesmo tipo, mas não como uma representação ou símbolo do objeto.

Para Vigotski (2007), a fala é a base de todos os outros sistemas de signos. Tanto os gestos, como o brinquedo e o desenho são representações simbólicas de primeira ordem porque “ocupa o lugar do objeto, representa-o” (MARTINS, 2013, p. 187). Até o momento em que a criança não está alfabetizada, “os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras” (VIGOTSKI, 2007, p. 140).

No que diz respeito ao segundo problema que a criança enfrenta para “entender o mecanismo de abstração da escrita” (DANGIÓ, 2017, p. 228), qual seja, a discriminação das formas das letras, ela deverá compreender que cada letra representa um som da fala. “Sabendo que as diferenças entre as marcas podem ser tênues, a criança precisa desenvolver uma relação consciente com a percepção visual do traçado das letras, evitando por exemplo, que a criança confunda letras visualmente parecidas, como ‘p’ por ‘q’ ou ‘d’ por ‘b’” (SACCOMANI, 2018, p. 203).

A percepção visual é extremamente importante na codificação e decodificação da escrita.

A linguagem escrita depende de um processo bastante específico: o processo de identificação visual de palavras. A palavra escrita, ou o texto escrito, é uma informação visual que precisa ser transformada em uma informação linguística, ou seja, em uma representação fonológica, para acessar os processos linguísticos. De maneira oposta, no caso da escrita, a representação fonológica precisa ser codificada em signo gráfico. É a capacidade de identificação das palavras escritas que permite ao leitor acessar, através da representação fonológica, o significado de uma palavra, também denominado acesso lexical (GODOY, 2005, p. 18).

Essa capacidade de transformar a informação visual em informação linguística se relaciona com o terceiro domínio, que é a discriminação dos sons da fala. Essa percepção auditiva é a “capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala (fonemas) utilizadas para enunciar as palavras e de distingui-las conscientemente umas das outras” e a criança “deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras” (LEMLE, 1987, p. 9).

Os três primeiros domínios se referem “as partes componentes da capacidade de fazer uma ligação simbólica entre os sons da fala e letras do alfabeto” (LEMLE, 1987, p. 9). Entretanto, outro domínio importante para o desenvolvimento do psiquismo é a capacidade de captar o conceito de palavra como unidade de som e sentido, em outras palavras, o aprendiz precisa entender que há “uma relação entre a forma da unidade *palavra* e seu sentido ou conceito correspondente e uma relação entre a sequência de sons da fala que compõem a palavra e a sequência de letras que transcrevem a palavra” (LEMLE, 1987, p. 11, grifo da autora).

A organização da página escrita, também é apresentada pela autora como um domínio importante para que seja desenvolvida nas crianças, já que faz parte da organização do nosso sistema de escrita. Este diz respeito a apropriação pela criança da “ideia de que a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página” (LEMLE, 1987, p. 12).

Essa breve exposição procurou apontar, sinteticamente, os domínios requeridos à alfabetização que são indicados por Lemle (1987). Embora pareça contraditório trazer uma linguista que fale sobre alfabetização em um estudo que pensa a educação na pré-escola, não se trata disso. Se trata de reafirmar que:

a infância como um período que também prepara a criança para a vida adulta, em cada fase etária caberá à escola um papel próprio nessa formação. Daí resultam diferentes identidades de cada segmento escolar. A Educação Infantil possui uma identidade distinta do Ensino Fundamental, que por sua vez se distingue do Ensino Médio e assim, sucessivamente (Martins e Cavalcante, 2005, p. 12).

Assim, pensando sobre o papel da escola de educação infantil no desenvolvimento das crianças, é necessário fazer considerações sobre os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica que são aspectos importantes para pensar o que ensinar na Educação Infantil.

Os conteúdos ensinados na Educação infantil pertencem a naturezas diferentes, mas não excludentes. Uma vez que essa etapa da escolarização abrange a faixa etária de 0 até 6 anos, é esperado que a natureza das atividades desenvolvidas nessa etapa da escolarização seja diferente para cada faixa etária. Tendo em vista que “o desenvolvimento da linguagem oral precede a formação de quaisquer conceitos” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 351), é impossível querer propor conteúdos de formação teórica para bebês. Assim, se faz necessário que nesse período do desenvolvimento haja conteúdos próprios que são denominados conteúdos de formação operacional.

Isto é, aqueles conteúdos que incidem indiretamente nos indivíduos, são responsáveis pelo desenvolvimento dos domínios psicofísicos e sociais que se expressam em atividades de: “autocuidados, hábitos alimentares saudáveis, destreza psicomotora, acuidade perceptiva e sensorial, habilidades de comunicação significada, identificação de emoções e sentimentos, vivência grupal, dentre outras” (MARTINS, 2012, p. 95).

Por sua vez, os conteúdos de formação teórica centram-se nos conhecimentos científicos que são ensinados na escola, esses conteúdos atuam diretamente no desenvolvimento do indivíduo através dos conceitos. “Como por exemplo: vocabulário, grandezas e medidas, seres vivos, simultaneidade (acontecimentos históricos que ocorreram ao mesmo tempo em culturas diferentes), dimensão espacial, equilíbrio, música, artes cênicas etc” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 352).

Como afirmado anteriormente, são conteúdos diferentes que não se excluem. As autoras supracitadas afirmam que,

as ações educativas contemplam de forma integrada os conteúdos de formação operacional e de formação teórica em consonância com os períodos do desenvolvimento do aluno, de tal modo que, à medida que a criança caminha em seu processo de desenvolvimento, ampliam-se as possibilidades do trabalho com os conteúdos de formação teórica (MARSIGLIA; SACCOMANI, p. 352).

Optamos por fazer um estudo mais sistemático do conteúdo de formação operacional e acuidade perceptiva com o intuito de compreender como se desenvolve a percepção, visto que

essa função psicológica também aparece nos estudos da Lemle (1987) sobre os problemas que as crianças devem superar para conseguir se alfabetizar.

O próximo item centrar-se-á nos estudos de Luria (1991) e Luria & Vigotski (1996) sobre a percepção. Isto é, qual é o papel da função psicológica “percepção” no desenvolvimento psíquico, seus traços peculiares e seu entrecruzamento com outras funções psicológicas. Posteriormente, nos debruçaremos sobre o estudo da percepção visual e o estudo da percepção auditiva.

## **2.1 – A percepção**

As discussões a respeito da percepção formuladas pelos autores Luria & Vigotski (1996) apontam que no início da vida não há especificidade entre sensação e percepção, como também essas funções mantêm forte relação com os processos motores e funcionais. Essas conexões são primitivas e foram formadas na história da evolução genética da espécie humana, esse amálgama tem como papel a aproximação do sujeito com o mundo físico e social.

A emancipação da percepção em relação a esse amálgama se inicia quando a criança aprende a falar, pois é a função simbólica da linguagem que requalifica o funcionamento sensorio-perceptual, o motor e o emocional. O início da vida do recém-nascido é semelhante à vida intrauterina; o bebê não tem condições, dadas as suas condições biológicas no nascimento, de compreender os objetos e fenômenos da realidade. Essas condições, no desenvolvimento típico, permitem que, garantidas as condições de vida do bebê, as funções se especializem. Enquanto a sensação reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, é a tarefa da percepção construir uma imagem unificada das propriedades dos objetos e fenômenos. Isto é, cabe à percepção atribuir significado às impressões sensoriais. Quanto ao funcionamento motor, por volta de um ano, quando a criança começa a pronunciar as primeiras palavras, ela também já é capaz de andar, segurar objetos, apalpar, puxar etc.

O desenvolvimento da atividade perceptiva tem um longo percurso e é sempre dependente das condições de vida do sujeito. Tendo garantidas as condições de existência, essa atividade se complexifica até substituir as formas elementares que são garantidas pela espécie. “Seu desenvolvimento corresponde, sobretudo, às ações de descoberta das características dos objetos e fenômenos necessárias à sua identificação, originando-se de ‘comportamentos de busca’, de ‘orientação no meio’, que, gradativamente, internalizados, instituem a ‘ação perceptiva’” (MARTINS, 2013, p. 135). No processo de desenvolvimento da percepção, não



são a suas características que mudam, mas sim, “a qualidade de sua participação no sistema psíquico” (ibidem, p. 134).

A atividade perceptiva tem quatro grupos de traços que são próprios a ela. O primeiro traço peculiar da percepção é formado pelo seu caráter ativo e mediado, ou seja, “a percepção do homem é mediada pelos seus conhecimentos anteriores, decorrentes da experiência anterior e constitui uma complexa atividade de análise e síntese que compreende a criação da hipótese do caráter do objeto perceptível e a decisão acerca da correspondência do objeto perceptível a essa hipótese” (LURIA, 1991, p. 41).

A segunda peculiaridade da percepção humana centra-se em seu caráter material e genérico, isto é, “o homem percebe não só o conjunto de indícios que lhe chegam, mas também analisa esse conjunto como um objeto determinado, não se limitando a estabelecer os traços indicadores desse objeto, mas sempre atribuindo-o a certa categoria” (LURIA, 1991, p. 42). Essa generalização da percepção acompanha o desenvolvimento mental e a idade, torna-se cada vez mais fidedigno com o objeto, abarcando todos os traços essenciais dele, bem como as relações e conexões em que participa.

A terceira peculiaridade da percepção

consiste na sua constância e correção (ortoscopicidade). A experiência com objetos nos dá uma informação bastante precisa das suas propriedades fundamentais; [...] Esse conhecimento anterior do objeto incorpora-se à sua percepção direta e torna esta mais constante e mais correta (ortoscópica); compreende certa correção às peculiaridades que a percepção do objeto pode adquirir em condições variáveis (LURIA, 1991, p. 42).

A quarta peculiaridade da percepção é ser móvel e dirigível, ou seja,

é sempre determinada pela tarefa que se coloca diante do sujeito [...] ou do seu objetivo torna a percepção elástica e dirigível, e essas peculiaridades da percepção humana dependem altamente do papel que na atividade receptora desempenha a experiência prática do sujeito e o seu discurso interior, que permite formular e mudar as tarefas (LURIA, 1991, p. 42-43).

As peculiaridades das percepções descritas acima aparecem em todas as suas especificidades, a saber, visual, auditiva, espacial, material e temporal. Para este trabalho, nos debruçaremos sobre as percepções visual e auditiva. A análise das particularidades da percepção se faz importante porque é necessário compreender o objeto, no caso aqui a percepção, nas suas máximas possibilidades.

### 2.1.1 Percepção visual

Para compreender como a percepção visual funciona, Luria (1991) faz uma descrição detalhada da estrutura morfológica do sistema visual e outra análise das leis básicas que a regem. Quanto a estrutura morfológica do sistema visual, o autor afirma que sistema visual possui uma estrutura hierárquica completa. O olho é a parte periférica da percepção visual e é um aparelho complexo com vários componentes que se dividem em:

a parte sensível à luz (retina) e vários dispositivos auxiliares de caráter motor; dentre estes um (a íris e o cristalino) assegura a afluência dos raios luminosos que chegam à retina, a focalização da imagem e a proteção do aparelho contra influências estranhas (a córnea) e permite realizar o movimento do dispositivo complexo (os músculos do olho) (LURIA, 1991, p. 55).

Continuando a explicação da estrutura morfológica, o autor explica detalhadamente a função de cada componente do olho. A retina fica na parte interna do olho e é abundante em fotorreceptores. Como também, é nessa parte do olho que a luz é focalizada e os impulsos nervosos são gerados em direção ao sistema nervoso central. Há dois tipos de receptores nessa parte do olho: bastonetes e cones. Os bastonetes são usados, principalmente, na visão no escuro e os cones permitem que enxerguemos em cores.

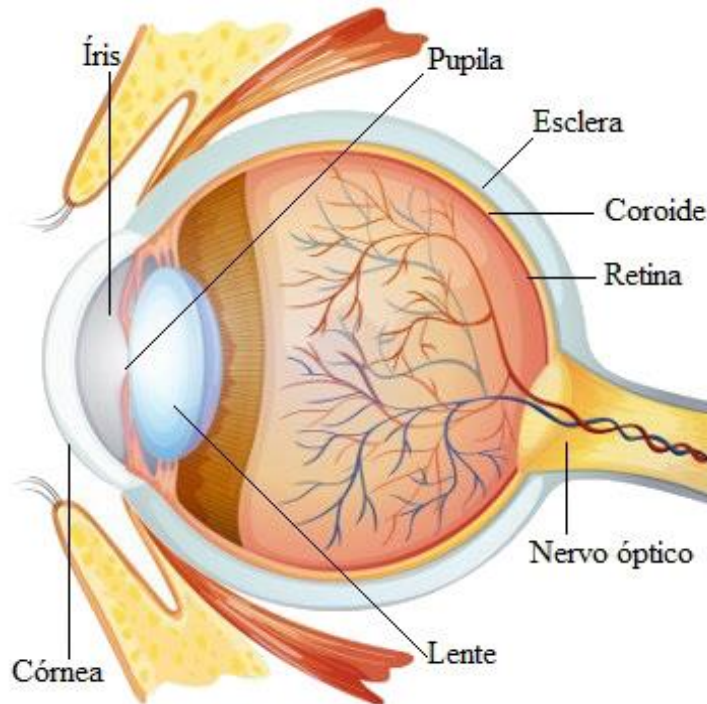
A íris a parte que está atrás da córnea e é a parte colorida dos olhos. Essa estrutura regula a abundância de luz que chega a retina e garante o movimento do olho, além disso, ajuda a ampliar ou fechar a pupila. O que auxilia no controle do tamanho da pupila, são os músculos lisos que atuam nessa movimentação. O cristalino ou Lente é uma parte importante do aparelho complementar do olho que pode mudar a sua curvatura, para, dependendo da distância que o sujeito está do objeto, tornar mais nítida a imagem que cai na retina.

Córnea é a primeira parte do olho atingida pela luz, é constituída por tecido transparente e resistente, sua função é proteger o globo ocular de traumas e contaminações, além disso, ajuda a dar a forma ao globo ocular e atua na refração da luz.

Os nervos diretos e indiretos, que são os sistemas de nervos que acionam os olhos, formam o terceiro aparelho complementar (motor). É através deles que os movimentos do globo ocular são possíveis, como também “permitem realizar os movimentos de coordenação (a convergência) de ambos os olhos, graças ao que a imagem, obtida em ambas as retinas, cai num ponto; ainda através deles tornam-se possíveis os movimentos da visão, que permitem ao olho deslocar-se de um objeto para outro” (LURIA, 1991, p. 58).

Abaixo uma imagem para ilustrar as partes do olho descritas anteriormente:

Figura 1- Estrutura do olho



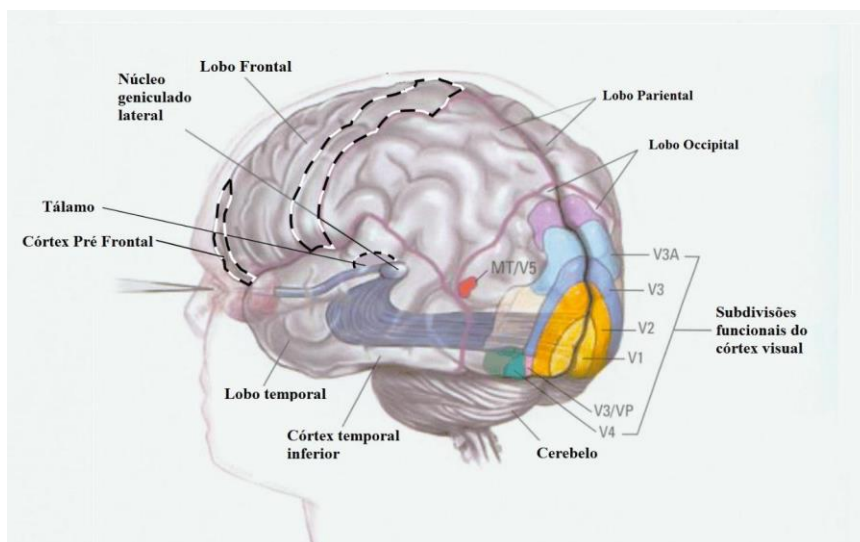
Disponível em: <<https://www2.santoandre.sp.gov.br>>. Acesso em: 4 de maio de 2021.

Toda essa estrutura do olho tem o propósito de captar a imagem e levá-la ao córtex cerebral que

constitui o maior interesse o fato de existir no córtex cerebral não um “centro de motor dos olhos”, mas dois “centros” especiais que dirigem os movimentos da vista. Entre estes, o centro posterior está situado nas áreas parietal-occipitais do córtex cerebral e, ao que parece, serve à regulação refletora dos movimentos da vista, assegurando o ato de fixação e acompanhamento do ponto em movimento. O centro ântero-motor dos olhos está situado nas áreas intermediárias da zona pré-motora (campo 8 de Broadman) e, segundo todos os dados, é um aparelho que regula o deslocamento arbitrário dos olhos e ativos movimentos de busca de vista (LURIA, 1991, p. 60).

A imagem abaixo nos auxilia a visualizar as áreas do córtex cerebral responsáveis pelo processamento da imagem captada pelos olhos:

Figura 2 - Divisões do encéfalo e subdivisões funcionais do córtex visual. Adaptado de *McGill University*



Disponível em: <<http://thebrain.mcgill.ca/>>. Acesso em: 4 de maio de 2021.

Além da estrutura morfológica, o sistema visual possui leis básicas. Então, passaremos a compreender as leis da percepção visual de figuras geométricas, objetos e situações. Entendendo que o sistema visual assegura tanto a percepção de indícios isolados como a percepção de formas geométricas integrais ou estruturadas, Luria (1991) traz as contribuições da Psicologia da Gestalt (Psicologia da forma) para explicar como são percebidas as figuras geométricas pelo sistema visual. A Psicologia da Gestalt afirma que “a percepção visual não é um processo de associação de elementos isolados, mas um processo integral estruturalmente organizado (LURIA, 1991, p. 61).

Segundo essa corrente da psicologia, a percepção da forma se sujeita a várias leis. Luria (1991), apresenta duas leis que permitiram explicar o processo de unificação de vários fenômenos da percepção visual. A lei da nitidez da estrutura afirma que a percepção humana é capaz de distinguir primeiramente as “estruturas mais nítidas pelas propriedades geométricas” (LURIA, 1991, p. 62). Já a lei do fechamento, lei da complementação do todo estrutural, afirma que “as estruturas nítidas, mas não acabadas eram sempre ampliadas até atingir o todo geométrico nítido” (LURIA, 1991, p. 63).

O autor supracitado reconhece que a Psicologia da Gestalt, através das leis mencionadas anteriormente, explicou “o fato da unificação de figuras geométricas isoladas”, que o caráter estrutural da percepção visual nos permite perceber as estruturas tanto em superfície plana como tridimensionalmente, que elucida também o fenômeno imagem dupla (quando percebemos a

imagem conforme o ponto que olhamos), como também explicam algumas das denominadas ilusões ótico-geométricas (é a impressão que o desenho plano tem profundidade).

No entanto, os psicólogos da Gestalt tiveram limitações ao conceber “as leis da percepção das estruturas como o reflexo natural das leis integrais dos processos fisiológicos e até físicos, por ela descritos, formaram-se em determinadas condições históricas e não podem ser interpretadas definitivamente sem se levarem em conta essas condições” (LURIA, 1991, p. 63).

Após demonstrarmos os principais aspectos da percepção de formas geométricas integrais ou estruturas, passamos para os principais aspectos da percepção dos objetos e situações. Enquanto “a percepção visual das formas simples ocorre momentaneamente e dispensa buscas longas e desdobradas com a discriminação dos indícios identificadores e com sua síntese posterior numa estrutura integral” a percepção de objetos complexos e que não são conhecidos ou de situações inteiras requer “um processo de discriminação dos indícios identificadores com sua síntese posterior e a comparação da hipótese inicial com a informação que realmente chega” (LURIA, 1991, p. 64). Isto é, quanto mais complexa é a imagem que se apresenta tanto mais é necessário um processo de orientação prévia no processo perceptivo ou situação.

Essa complexidade da percepção dos objetos complexos se dá porque essa é uma “atividade receptora complexa e ativa” que exige “a participação de componentes motores” (LURIA, 1991, p. 64-65). Então, é como se o olho que examina o objeto estivesse tateando-o. Este fato ocorre porque o olho imóvel percebe a imagem por apenas 1-2 segundos, após esse tempo, o ser humano deixa de perceber a imagem e começa a ver um “campo vazio”. Esse efeito ocorre porque “a longa excitação de um mesmo ponto na retina provoca certa excitação (parabiótica) nesse mesmo ponto e leva ao seu desligamento funcional” (LURIA, 1991, p. 65).

Para que uma longa conservação da imagem seja possível, é necessário a movimentação do olho, já que essa movimentação desloca a imagem para vários pontos da retina. Outra possibilidade de ter esse efeito é se o objeto imóvel for percebido com cores de tonalidades iguais rapidamente alternadas. Esta possibilidade se dá porque “os movimentos do olho são retardados pela excitação intermitente da retina por ondas de comprimentos variados” (LURIA, 1991, p. 65).

Luria (1991) afirma que ocorrem pelo menos dois movimentos dos olhos quando esse órgão está examinando atentamente um objeto:

O primeiro deles são micro movimentos dos olhos, que deslocam a imagem para os pontos contíguos da retina; esses movimentos são notados até na fixação de um ponto imóvel pelo olho [...] O outro tipo de movimento é de caráter bem diferente e tem outra importância funcional: consiste em grandes movimentos do olho, que o deslocam de um ponto a outro e engloba tanto movimentos em forma de salto como movimentos cadenciados (de deriva) do olho. Há fundamentos para considerar que esses movimentos asseguram uma função sucessiva do olho em pontos isolados do objeto perceptível e permitem *discriminar sucessivamente os pontos mais informativos* (indícios do objeto), *compará-los entre si e sintetizar um conjunto definitivo de indícios indispensáveis à identificação do objeto* (LURIA, 1991, p. 67, grifos do autor).

O movimento dos olhos é um método importante para compreender a percepção dos objetos e imagens complexas. Tendo essa compreensão, Luria (1991) busca outros fatores que são determinantes para a percepção de objetos complexos. O autor afirma que o mais importante deles “é a *tarefa* que se coloca ao sujeito e a *atividade prática* que ele desenvolve com esse objeto” (LURIA, 1991, p. 68 grifos do autor). Para comprovar essa afirmação, o supracitado autor apresenta um teste realizado pelo psicólogo soviético A. V. Zaporjets. O teste era: havia dois grupos de sujeitos. Ao primeiro grupo ele deu a tarefa de traçar um círculo com compasso e depois desenhá-lo. Ao segundo grupo ele deu o compasso desmontado; a instrução para os participantes era montar o compasso, traçar um círculo com ele e só depois fazer um desenho dele. Cada um dos dois grupos apresentou resultados completamente distintos. O que comprova que a tarefa e a atividade prática que é desenvolvida com o objeto são fatores determinantes para a percepção do objeto complexo.

Outro fator importante para a percepção do objeto é “a *assimilação do tema* da situação em que ela está incluída” (LURIA, 1991, p. 68, grifos do autor). Isto é, o objeto precisa fazer parte de determinada situação para aquele grupo de pessoas. Por exemplo, para pessoas que vivem em cabanas redondas a ilusão de que – considerando duas linhas, uma na horizontal e outra na vertical, de tamanho idêntico, formando a letra T – a linha vertical parece mais longa que a horizontal não ocorre.

É também importante “para a percepção a *experiência anterior do homem e a percepção material* das imagens correspondentes” (LURIA, 1991, p. 69, grifos do autor). O ser humano usa como referência para a percepção dos objetos tanto a experiência anterior com o objeto como a percepção dos materiais que o compõem. A experiência anterior influencia tanto na percepção que pode levar à ilusão. O autor cita como exemplo a inscrição “NÃO CONSERVAR”, em um auditório, sendo confundida com “NÃO CONVERSAR”.

A percepção pode ser influenciada pelas *diferenças individuais* das pessoas. Ao mostrar a mesma imagem para duas ou mais pessoas, cada uma delas fará uma descrição diferente das

imagens. Algumas podem perceber aspectos objetivos (forma, cor, material etc.) e outros aspectos subjetivos (se a imagem é agradável ou desagradável, cheiro, gosto etc.).

Luria (1991) chama a atenção para outro fator que influencia o processo de percepção, o nível intelectual do sujeito. Isto é, o nível intelectual influencia na quantidade de traços discriminados no objeto e a inclusão do objeto em diferentes contextos.

A discussão realizada até aqui sobre o desenvolvimento da percepção visual é no intuito de contribuir para a sistematização de um conhecimento que é de suma importância para o trabalho prático do professor em sala de aula. Uma vez que é bem comum, em relatórios de estágio, em alguns dos textos analisados no primeiro capítulo e na minha experiência como professora, aparecerem tarefas de discriminação visual que nada mais são do que pedir que as crianças pintem, circulem, façam um “X” no elemento que não pertence ao conjunto, ligue a imagem a sombra, marque a letra ou número que está na posição correta. Essas são tarefas que em algum momento são apresentadas às crianças.

Embora o conhecimento exposto sobre a percepção visual seja bem específico, ele deveria ser amplamente difundido nas escolas para promover uma transformação nas ações dos professores. Pois as tarefas descritas no parágrafo anterior são empobrecidas, traduzem uma inadequação entre o conteúdo e o destinatário. A inadequação se dá porque a criança da pré-escola precisa manipular, comparar, conhecer objetos dos mais variados tipos, fazer relações entre eles, apreender seus indícios indicadores, nomeá-los e a forma proposta naquelas atividades permite a comparação e a nomeação. Isto é, empobrece a tarefa de discriminação visual.

Dessa forma, esse ensino empobrecido está indo ao contrário do que é o propósito da educação escolar, qual seja, oferecer as “condições objetivas requeridas ao desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, na base das quais radicam as funções psíquicas superiores” (MARTINS, 2016, p. 18).

No próximo item estudaremos a percepção auditiva. Isto é, compreenderemos o que é a percepção auditiva, as bases fisiológicas e morfológicas da audição e a organização psicológica da percepção auditiva.

### **2.1.2 Percepção auditiva**

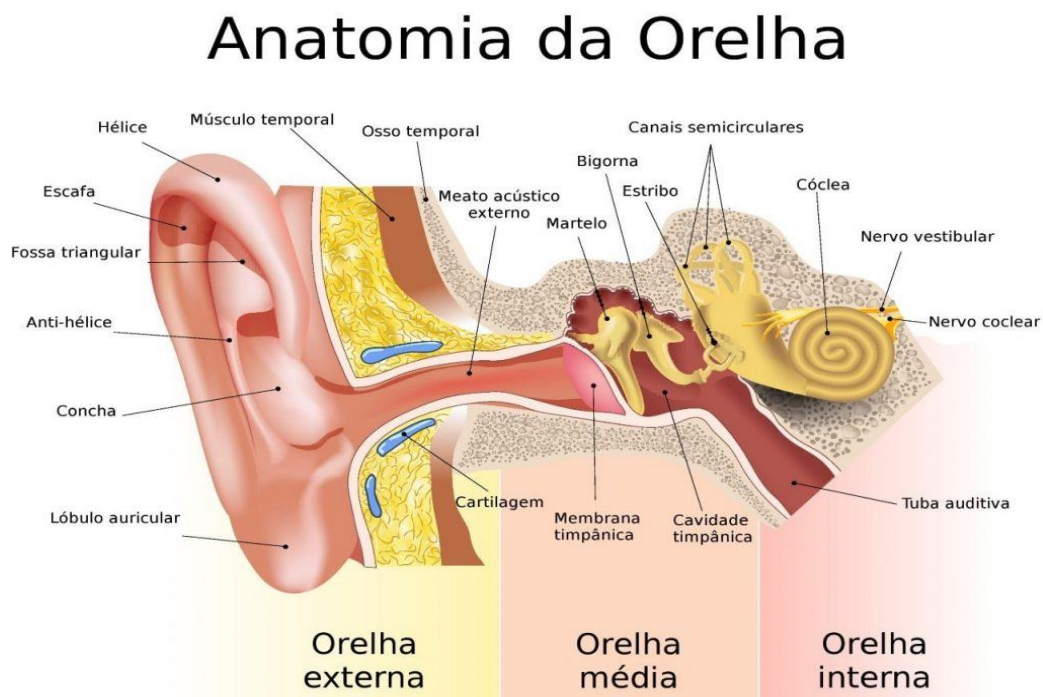
Luria (1991, p. 86) afirma que a percepção auditiva está relacionada com “a reunião das excitações que chegam ao cérebro em séries sucessivas”. O ouvido humano percebe tons e ruídos. O que caracteriza “os tons são oscilações rítmicas regulares do ar; e a frequência dessas

oscilações determina a altura do tom (quanto maior é a frequência, mais alto é o tom), enquanto a amplitude dessas oscilações determina a intensidade do som (ou a sua sonoridade subjetiva)”.

Já os ruídos são caracterizados como “o resultado de um complexo de oscilações subpostas umas às outras, encontrando-se a frequência dessas oscilações em relações casuais indivisíveis entre si” (LURIA, 1991, p. 86). O chamado “ruído branco” é aquele que é composto por “um grande número de diferentes oscilações de intensidade idêntica (onde nenhum componente predomina)” (LURIA, 1991, p. 86).

Caracterizada a base fisiológica da audição, estudaremos a base morfológica desse tipo de percepção. A imagem abaixo mostra a anatomia da orelha:

Figura 3 - Anatomia da orelha (anteriormente chamado de Ouvido)



Disponível em: <<https://www.infoescola.com/anatomia-humana/audicao/>>. Acesso em: 4 de maio de 2021.

Luria explica como os tons e ruídos são percebidos pelo aparelho auditivo:

Os tons que atuam sobre o homem e os ruídos passam pela entrada do ouvido e chegam ao tímpano, uma película elástica dotada da capacidade de oscilar-se em ritmo com o som. Através do sistema de ossículos situados no *ouvido médio* (bigorna, martelo, estribo), essas oscilações são transmitidas através da janela oval ao aparelho do *ouvido interno*, onde está situado o aparelho da recepção auditiva – a cóclea, cheia de líquido (endolinfa). As oscilações, transmitidas pelo referido aparelho do ouvido médio, põem em movimento o



líquido da cóclea e provocam oscilações correspondentes nesse sistema fechado. Na membrana básica da cóclea, está situado um dispositivo especial que transforma as oscilações do líquido em excitações nervosas – o órgão de Kortiv -, dispositivo extraordinário dotado de *transformar oscilações sucessivas em excitação de células nervosas isoladas espacialmente distribuídas*. Essa “codificação” se conclui pelo fato de o órgão de Kortiv é constituído de um sistema de células capilares nervosas, cada uma das quais ligada a um filamento transversal de determinado comprimento incluído no canal da cóclea (LURIA, 1991, p. 87 grifos do autor).

Assim, o som que alcança o aparelho do receptor auditivo estimula a “oscilação de uma ou várias séries de cordas e essas oscilações excitam as células capilares correspondentes e provocam excitações dos nervos” (LURIA, 1991, p. 88). Nestes últimos parágrafos fizemos referências às bases fisiológica e morfológica da audição e passamos a seguir a explicar como a percepção auditiva se organiza psicologicamente.

Começamos afirmando que “o mundo das excitações sonoras do homem é determinado por outros fatores de origem não biológica, mas histórico-social” (LURIA, 1991, p. 90), ao contrário dos animais que têm sua audição organizada por programas congênitos que lhes permite reunir sons importantes para a sua sobrevivência, como o gato saber distinguir o ruído de um outro gato e o do rato.

Para o homem foi o processo da história social da humanidade que lhe permitiu passar da codificação das sensações auditivas para um complexo sistema de percepção auditiva. Há dois fatores que organizam os sons percebidos pelo homem. “O primeiro deles é o *sistema rítmico-melódico* (ou musical) de códigos, o segundo, o *sistema fonemático de códigos* (ou sistema de códigos sonoros da língua) (LURIA, 1991, p. 90, grifos do autor). É graças a esses fatores que o ouvido humano tem a capacidade de captar uma riqueza maior dos códigos sonoros, bem como possui elasticidade mais intensa desses códigos.

Os componentes que constituem o sistema de códigos rítmico-melódicos (ou musicais) são as relações dos sons altos e as relações rítmicas (ou prosódicas). Quanto ao primeiro componente, é ele que permite “organizar os sons em acordes consonantes e formar séries sucessivas dessas relações sonoras que fazem parte da composição das melodias” (idem, p. 90), isto é, a combinação de notas e intervalos que formam as melodias. Já o segundo componente, “é constituído pelas relações rítmicas (ou prosódicas) das alternâncias regulares da duração e dos intervalos de sons isolados” (LURIA, 1991, p. 90), ou seja, as combinações dos tempos constituem o ritmo dos sons. A função da audição musical é distinguir melodia e ritmo, sintetizando-as “em estruturas melódicas, criar sons melódicos correspondentes que expressam

determinado estado emocional e conservar esses sistemas rítmico-melódicos” (LURIA, 1991, p. 90).

O sistema da linguagem sonora é o segundo sistema da percepção auditiva humana. Os códigos sonoros da linguagem do homem são a base sobre as quais se constroem as palavras, que são os elementos significativos da linguagem. Além do ouvido agudo, é preciso discriminar os “indícios essenciais do som do discurso e de abstração dos traços estranhos” (LURIA, 1991, p. 91) para poder distinguir os sons do discurso ou fonemas.

Cada etapa historicamente formada possui um complexo código de traços essenciais, que permitem distinguir o sentido de uma palavra pronunciada; na língua portuguesa esses traços são, por exemplo, as marcas de sonoridade ou surdez das consoantes (sons muito semelhantes que se distinguem por apenas um desses traços como, por exemplo, “b” e “p”, “d” e “t” que permitem mudar o significado da palavra). Podemos tomar como exemplo a distinção entre palavras como “braça” e “praça”, “bala” e “pala”, “dote” e “pote”. Esses traços sonoros, de significado semântica distintivo, são denominados traços *fonemático*; aqui a essência da captação auditiva do discurso consiste em distinguir esses traços na cadeia falada, torná-los dominantes, abstraindo simultaneamente o timbre com o qual são pronunciadas as palavras e a altura do tom que distingue a voz de quem as pronuncia (LURIA, 1991, p. 91, grifo do autor).

Sem o domínio do sistema fonemático, condição que arranja o ouvido humano para perceber o discurso sonoro, a pessoa não consegue compreender os sons que compõem outra língua, já que sem esse domínio a audição fica tumultuada.

Outra questão que precisa ser mencionada quanto a percepção auditiva é que os componentes motores dessa percepção estão juntos em um “sistema especial de canto vocal para audição musical e de pronúnciação para audição do discurso” (LURIA, 1991, p. 92), ao contrário da percepção visual em que os componentes motores estavam presentes no mesmo sistema de analisadores (movimentos dos olhos para rastrear os objetos).

Terminado as explanações sobre a percepção visual e auditiva, podemos fazer algumas afirmações. Uma delas é que sobre a base fisiológica e morfológica se constituem as bases psicológicas. Fica evidente que, dadas as condições fisiológicas e morfológicas, o efetivo desenvolvimento dessas percepções depende das condições sociais de vida dos sujeitos. Uma das condições para o desenvolvimento da percepção visual é o tipo de tarefa que propomos aos sujeitos.

Se as tarefas de discriminação visuais, geralmente, são empobrecidas, as de discriminação auditiva são, praticamente, inexistentes. A formação dos professores não aborda essas questões específicas dos tipos de som, altura, timbre etc. Então, quando a escola dispõe

de instrumentos musicais, o professor não sabe quais conceitos de som ensinar para as crianças. Este é um grande obstáculo para ser transposto no que se refere a percepção auditiva.

Segundo Marsiglia e Saccomani (2016, p. 351), esse conhecimento de formação operacional deveria ser dominado conceitualmente pelo professor, do mesmo modo que a forma de transmissão, visto que é o trabalho do professor que deve garantir a qualificação do ensino. É o ensino desenvolvente que transforma o funcionamento morfológico primitivo em um funcionamento sócio-histórico.

Acerca dessa assertiva, Martins (2016, p. 14) afirma:

O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, interpõem-se sobre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseadas no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos.

Então, quando a escola, que é o *locus* da socialização dos comportamentos culturalmente formados, não oferece condições para a socialização desses comportamentos, o processo educativo não ocorre ou fica esvaziado e a escola e os professores perdem sua função social. O que pretendemos com um conhecimento tão específico acerca da percepção visual e auditiva é oferecer aos professores subsídios para que consigam socializar os conhecimentos culturalmente formados e transformar o funcionamento morfológico da percepção visual e auditiva e um funcionamento sócio-histórico.

Para que isso ocorra é preciso se apropriar de tais conhecimentos e transformá-los em tarefas escolares que sejam adequadas à faixa etária das crianças pré-escolares. Assim, cabe as questões: quais são os tipos de tarefas que propomos na educação infantil para desenvolver a percepção visual? E para desenvolver a percepção auditiva? São tarefas adequadas ou suficientes para desenvolver as percepções? Responder a essas questões é a tarefa do terceiro capítulo.

### **3 A ACUIDADE PERCEPTIVA COMO OBJETO DE ENSINO DA PRÉ-ESCOLA: PROPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Este capítulo pretende, em um primeiro momento, articular a tríade conteúdo-forma-destinatário com a periodização do desenvolvimento psíquico. Outra finalidade do capítulo é analisar os tipos de tarefas escolares comumente encontrados nas escolas que requerem a percepção visual como meio para a sua realização. Buscaremos apontar os seus limites para um efetivo avanço do controle voluntário da percepção ou acuidade perceptiva. O capítulo tem também uma finalidade propositiva, qual seja, apresentar algumas sugestões de como o ensino pode oferecer esse conteúdo (acuidade perceptiva) numa perspectiva desenvolvente.

#### **3.1 Tríade conteúdo-forma-destinatário**

Esta seção terá dois eixos; discutir a tríade conteúdo-forma-destinatário e a periodização do desenvolvimento psíquico, pois para realizar a discussão do primeiro eixo se faz necessário caracterizar quem é a criança pré-escolar, ou seja, o destinatário do processo de ensino. Caracterizaremos esse destinatário por meio da explicação de sua atividade principal e as demais atividades produtivas.

Buscaremos compreender a periodização do desenvolvimento, até a idade pré-escolar, o que corresponde a educação infantil, elaborada por Elkonin (1987) como referência para a compreensão do destinatário da educação infantil.

O citado autor elaborou a periodização do desenvolvimento psíquico baseado em apontamentos de P. Blonski e L. Vigotski, mas incorporados aos conhecimentos contemporâneos a ele sobre o desenvolvimento psíquico das crianças:

Trata-se, em primeiro lugar, do enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e da questão sobre o surgimento de certos períodos da infância no curso do avanço histórico da humanidade. Em segundo lugar, referimo-nos ao enfoque de cada período evolutivo desde o ponto de vista do lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento psíquico infantil. Em terceiro lugar, temos em conta a noção sobre o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório, que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações. Em quarto lugar, está a diferenciação, como crises obrigatórias e necessárias, de pontos críticos no desenvolvimento psíquico, que constituem importantes indicadores objetivos das transições de um período a outro. E, por último, em quinto lugar, está a diferenciação de transições distintas pelo

caráter e, com relação a isso, pela presença de épocas, estágios e fases no desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 2017, p. 153).

A periodização do desenvolvimento psíquico não deve ser concebida como natural e pré-determinada, embora os períodos se sucedam. O desenvolvimento é um processo histórico-social: “A sequência e o conteúdo dos estágios do desenvolvimento não só se alteram mas se produzem historicamente, com a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais” (PASQUALINI, 2013, p. 78).

Abaixo trazemos o diagrama elaborado por Abrantes, que concretiza uma síntese do modelo teórico da periodização do desenvolvimento:

Figura 4 - Periodização do desenvolvimento psíquico



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

Disponível

em:

<[http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/120/Proposta\\_Periodiza%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/120/Proposta_Periodiza%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 8 de julho de 2020.

As épocas “primeira-infância”, “infância” e “adolescência” são constituídas de dois períodos. A época “primeira infância” abarca os períodos “primeiro ano de vida” e “primeira

infância”. A época “infância” abarca os períodos “idade pré-escolar” e “idade escolar”. Por último, a época “adolescência” constitui-se da “adolescência inicial” e da “adolescência”.

Cada época é formada por dois períodos, porque há duas esferas do desenvolvimento humano que existem em unidade, embora diferentes: a esfera afetivo-emocional e a esfera intelectual-cognitiva:

A hipótese de Elkonin é que alguns períodos do desenvolvimento se relacionam mais diretamente à esfera afetivo-emocional, tendo prevalência o sistema de relações criança-adulto social, ao passo que outros se relacionam mais diretamente à esfera intelectual-cognitiva, ganhando prevalência o sistema de relações criança-objeto social (PASQUALINI, 2013, p. 80).

Cada período é marcado por uma atividade-guia. Entende-se como atividade guia “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do desenvolvimento” (LEONTIEV, 2018, p. 65). Além disso, esse tipo de atividade caracteriza-se por três atributos, a saber:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados [...] 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados [...] 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período do desenvolvimento (LEONTIEV, 2018, p. 64-65).

Dentro da atividade-guia há duas linhas de desenvolvimento; a linha principal que é “como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova (VIGOTSKI, 2012, p. 203, tradução nossa) e a linha acessória; que se refere a “todos os demais processos parciais, assim como as mudanças que se produzem em cada idade” (VIGOTSKI, 2012, p. 203, tradução nossa). O autor ainda afirma que:

Se entende que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias de desenvolvimento na idade seguinte e vice-versa, isto é, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que se modificam seu significado e peso específico na estrutura general de desenvolvimento, muda a sua relação com a nova formação central (VIGOTSKI, 2012, p. 203, tradução nossa).

Essas considerações sobre linha central e acessória de desenvolvimento são importantes para compreender que a atividade-guia não aparece de repente, ela se forma dentro da atividade

anterior. Logo, a “comunicação emocional com o adulto” é a atividade dominante no primeiro ano de vida. Essa é a atividade-guia porque é a comunicação emocional com o adulto que possibilita a transformação psicológica do bebê.

Por que é essa a atividade-guia? Porque, ao nascer, o ser humano possui alguns reflexos inatos como, por exemplo: reflexo de orientação para a alimentação, reflexo de sucção, reflexo de preensão e reflexo de impulso. Então, ele é maximamente dependente do adulto e é nessa relação que ele começa a se desenvolver. Já que é o adulto quem pega a criança no colo e leva para outro ambiente com mais objetos, conversa com ele para lhe mostrar os objetos e as formas de manipulá-los, é o adulto que dirige as ações dos bebês. Também é nessa relação que começam a se desenvolver reflexos de orientação, expressada na concentração audiovisual do bebê. Já que é o outro mais desenvolvido que organiza o que será captado pelo sistema audiovisual, mesmo que o responsável pelo bebê não seja consciente disso.

Essa relação conjunta possibilita a mudança de atividade, uma vez que ao término do primeiro ano, a criança já aprendeu a sentar, ficar em pé, segurar, agarrar, a falar algumas palavras. Assim, ela tem uma certa independência do adulto e pode, por si mesma, alcançar os objetos. É com todo o acúmulo de aprendizado e o esgotamento das possibilidades da atividade presente que surge a próxima atividade que guiará o desenvolvimento.

A atividade que guia o desenvolvimento entre dois e três anos de idade é a objetal manipulatória. A particularidade dessa atividade é que, por meio dela, a criança descobre a função do objeto. No entanto, essa descoberta não está dada no objeto, é o adulto que a revela para a criança. É também nessa atividade que o desenvolvimento da percepção começa a se aperfeiçoar através das noções sobre as propriedades do objeto.

Ao manipular os objetos, as crianças começam a destacar as propriedades práticas deles, destacam as formas, tamanho e cor, nessa ordem. A percepção auditiva também se desenvolve, sobretudo, o ouvido fonemático.

A criança, que percebia as palavras como conjuntos sonoros indivisos, que se diferenciavam entre si pelo ritmo e pelo tom, pouco a pouco começa a perceber a composição sonora das palavras, a destacar nas palavras os sons de diferentes tipos, em uma ordem determinada (primeiro as vogais, depois as consoantes) (MUKHINA, 1995, p. 134).

As propriedades dos objetos e fenômenos (sons) só receberão destaque pela criança se forem necessárias para a ação delas, isto é, se elas precisarem daquela propriedade para realizar uma ação, por exemplo, ao pedir para a criança realizar a ação de colocar um bloco em cima do outro, ela não se atentará para a cor do bloco, mas para a ação de empilhar. Do mesmo modo,

ao pedir que uma criança pinte um desenho, ela não leva em consideração a cor do objeto, mas a ação de pintar.

Dentro da atividade manipulatória objetal é que são criadas as premissas para o jogo protagonizado, que será a atividade-guia dos três aos seis anos e essas premissas são as ações realizadas pelas crianças com os brinquedos. As possibilidades de ações com os brinquedos já não satisfazem as possibilidades de ação das crianças. Então, uma nova necessidade surge, qual seja, a de reproduzir as relações sociais e de trabalho dos adultos.

Uma das características dessa atividade é o seu caráter simbólico, já mencionada no capítulo dois. Outra característica é que o pré-escolar assume um papel e deve cumprir as obrigações impostas por ele. Isso ajuda a criança a desenvolver o autodomínio da conduta, pois não pode fazer o que quiser dentro da brincadeira. Há regras que o papel impõe. Uma outra característica dessa atividade é que ela é composta por um argumento e um conteúdo.

O argumento diz respeito a toda a diversidade da realidade que circunda a criança. Logo, quanto mais ampla for a realidade conhecida pelas crianças, tanto maior e mais diversos serão os argumentos de seus jogos. O conteúdo se refere aquilo que é destacado pelo pré-escolar como principal na atividade do adulto.

A atividade de jogos de papéis é a última que ocorre na Educação Infantil. As demais atividades correspondem as outras etapas da escolarização. A saber, no período da idade escolar é a “atividade de estudo” que guia o desenvolvimento. Por fim, no período da adolescência inicial é a “atividade de comunicação íntima pessoal” e no da adolescência é a “atividade profissional/de estudo” que guiam o desenvolvimento psíquico.

Explicaremos, brevemente, o conceito de crise que aparece no diagrama como “a transição a um novo período, que representa um salto qualitativo, configura um momento crítico no desenvolvimento. É o momento da revolução, em que mudanças bruscas se processam em um curto período de tempo, produzindo uma reorganização do psiquismo” (PASQUALINI, 2013, p. 81).

Com a presente exposição procuramos apontar, sinteticamente, como ocorre o desenvolvimento psicológico e audiovisual da criança da Educação Infantil dentro da atividade principal. No entanto, como dito anteriormente, não é somente a atividade principal que influencia no desenvolvimento psíquico da criança. As atividades produtivas, que constituem a linha acessória de desenvolvimento da idade pré-escolar, também corroboram o desenvolvimento infantil.



Agora nos dedicaremos as atividades produtivas da idade pré-escolar: Quais são elas? Quais as suas características? Como podemos desenvolver tanto a percepção visual quanto a auditiva nessas atividades?

As atividades produtivas são as atividades plásticas e atividades construtivas<sup>11</sup>. Elas são a linha acessória de desenvolvimento da idade pré-escolar porque são atividades que geram produto, ao contrário da brincadeira pré-escolar que se esgota em si mesma. Além disso, as nossas crianças frequentam a escola e essas são atividades frequentes nesse espaço de ensino. Embora sejam atividades frequentes nas escolas, elas são utilizadas em todas as suas potencialidades pelos professores? Veremos que cada uma dessas atividades tem suas especificidades e que exigem certas formas de agir para exercer influência no desenvolvimento infantil.

As atividades plásticas dizem respeito ao desenho, modelagem, recorte e colagem. Todas essas atividades são atividades representativas, ou seja, sua função é representar um objeto. Dentre essas atividades plásticas, voltaremos nossa atenção para o desenho. Uma das premissas para que a criança aprenda a desenhar é o desenvolvimento da atividade objetual manipulatória, pois “o desenho infantil reúne as distintas experiências que a criança adquire através da manipulação e observação dos objetos e também de sua própria atividade plástica e dos ensinamentos transmitidos pelo adulto” (MUKHINA, 1995, p. 167-168).

Tanto é assim que os pré-escolares passam o lápis pelo papel, para imitar o adulto, e descobrem a função do lápis como um instrumento utilizado para traçar linhas. Esta etapa do desenho é denominada de “garatuja”; nela a criança reproduz linhas curvas e retas, pontos, espirais, voltas e essas linhas nada representam. Embora o adulto tente ensinar às crianças a desenhar os objetos, ela só aceitará essas indicações “quando ela começa a identificar alguma garatuja com um pau, um homem etc., dando-lhe o nome desse objeto” (MUKHINA, 1995, p. 120). A partir desse momento, a criança rabisca procurando combinar traços que resultem em alguma semelhança com algum objeto.

Nesse aspecto, a criança começa a desenhar “por acaso”, mas para reproduzir um objeto intencionalmente não basta aprender a desenhar linhas. “É necessário que se formem imagens gráficas nela” (MUKHINA, 1995, p. 122). Sobre a questão das imagens gráficas, a referida autora afirma,

---

<sup>11</sup> Atividades construtivas, construtora e de construção são termos utilizados pela autora Valeria Mukhina na obra *Psicologia da Idade Pré-Escolar* (1995) quando ela discute os tipos de atividades produtivas. O termo atividades construtivas e atividade construtora são sinônimos para as atividades que utilizam a construção como princípio para obter um produto real. Enquanto o termo construção se refere ao ato de construir.

A forma gráfica que a criança confere aos objetos se deve, em primeiro lugar, a três causas: às imagens gráficas que a criança já domina, à impressão visual que lhe causa o objeto e à experiência tátil-motora, adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto (MUKHINA, 1995, p. 168).

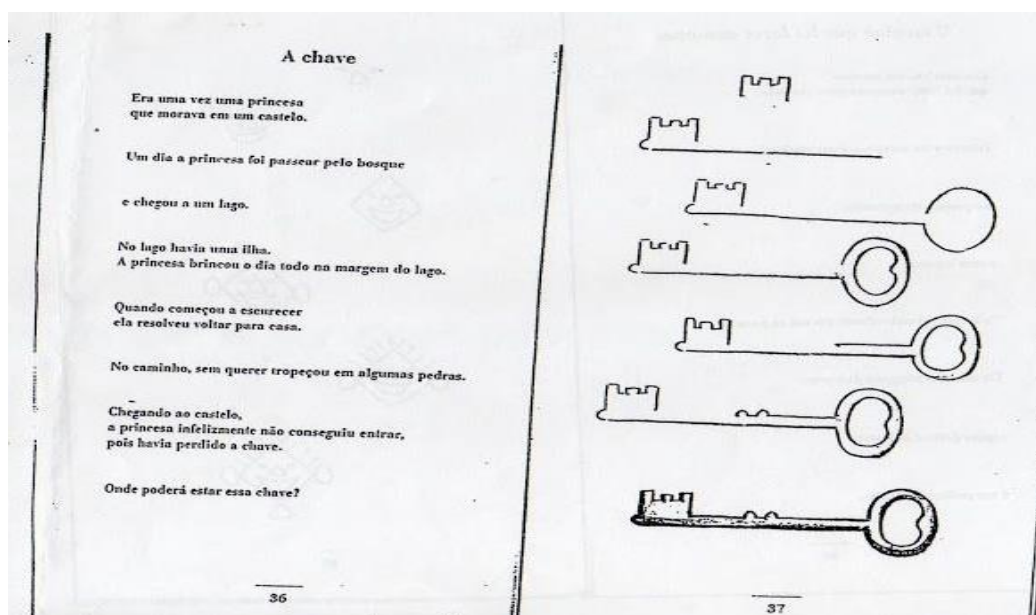
O desenho é uma das atividades produtivas de suma importância para o desenvolvimento da percepção infantil. Ela desenvolve a percepção em três direções:

Em primeiro lugar, muda sua atitude em relação ao desenho como reflexo da realidade; em segundo lugar, aprende a relacionar corretamente o desenho com a realidade e a ver o que está desenhado; em terceiro lugar, interpreta melhor o desenho, ou seja, compreende melhor seu conteúdo (MUKHINA, 1995, p. 261)

Concordamos com a autora quanto a importância do desenho para o desenvolvimento da percepção infantil que, além disso, colabora para o desenvolvimento da representação, muito importante para o futuro processo de alfabetização. No entanto, geralmente, o desenho aparece como “desenho livre”, ou seja, a criança desenha aquilo que quiser, não existe um tema a ser desenhado e isso torna a tarefa muito empobrecedora porque a criança vai desenhando aquilo que ela sabe, logo, não avançará no processo de representação do objeto.

Poderiam ensinar a desenhar utilizando histórias, como no exemplo da imagem abaixo:

Figura 5 – Contos desenhados



Disponível em: <<http://contosqueencantam2.blogspot.com/2012/12/contos-desenhados.html>>.

Acesso em: 18 de julho de 2021.

Este é um exemplo de como podemos utilizar o argumento lúdico, que faz parte da atividade-guia da criança pré-escolar, para desenvolver o simbolismo que é tão importante para o futuro processo de alfabetização.

Outra atividade produtiva é a atividade de construção. Ela se assemelha com o desenho e a modelagem no que se refere a orientação de obter um produto com a atividade, mas a atividade de construção tem suas especificidades como a própria organização. No desenho, a criança destaca aquilo que chama a atenção, não levando em consideração a ordem da construção. Já na construção, há peças mestras que não permitem que ela desmorone.

Ao realizar a construção, a criança compreende “que as partes que compõem o objeto não estão relacionada apenas exteriormente, mas também através de uma lógica interna própria do objeto” (MUKHINA, 1995, p. 174). Para realizar a atividade construtora é necessária análise para examinar o objeto; quais peças são estáveis independentemente da posição, quais têm sua estabilidade dependente do lugar em que está na construção, compreende também que a solidez da construção depende das diversas combinações de peças.

As atividades de construção se dividem em três tipos: construção de acordo com um modelo; construção de acordo com condições prévias; construção segundo ideias próprias. No tipo de construção de acordo com um modelo, é oferecido a criança um objeto que será seu modelo. Uma das condições é mostrar a ela como aquele objeto é construído, neste caso, ela tem a oportunidade de apalpar e ver as peças que são utilizadas para construir o modelo. Outra condição, mais complexa, é oferecer um modelo já construído. Nessa condição, a criança precisa examinar as peças dentro do modelo e fazer uma análise do modelo,

É fundamental estabelecer como estão colocadas as peças principais e maiores, umas em relação às outras. Se a criança que se propõe a construir um caminhão não destacar em sua análise prévia as partes principais, como o motor, a cabine, a carroçaria e o chassi, e começar a construir pelas peças menores, provavelmente não alcançará seu propósito. A atividade construtora exige que se saiba destacar as partes principais do modelo (MUKHINA, 1995, p. 176).

A primeira condição (mostrar para a criança como se monta o modelo) é importante enquanto ela não tem o hábito de analisar ou não sabe analisar o modelo, por volta da idade de três anos. A condição de ter um modelo inteiro diante de si faz com que a criança precise imaginar que peças utilizará para reproduzir aquele modelo. Outra variação é pedir que a

criança construa a partir de um desenho, isso faz com que ela tenha que representar a realidade através da imagem. Esse é um tipo de construção para crianças de cinco anos.

O segundo tipo de atividade construtora, construção de acordo com condições prévias, exige não um modelo, mas certas condições impostas, como construir casas de modelos diferentes, separar as casinhas dos cachorros e das raposas etc. Isso exige que a criança organize o processo e encontre variadas soluções para a mesma situação. Quando o pré-escolar não tem experiência em construção ou não aprendeu a construir baseado em um modelo, terá muitos problemas para fazer uma construção de acordo com condições prévias, podendo até construir, mas será sempre a mesma construção.

A construção a partir de uma ideia é o terceiro tipo de construção. Essa construção deve estar inserida no jogo de papéis, pois ela é feita para brincar, diferenciando-se das anteriores que eram baseadas em modelos ou condições prévias. “Esse tipo de construção muda a atitude da criança para com o próprio processo, pois ela tentará fazer uma construção adequada a brincadeira” e além disso, “torna as crianças mais solidárias, pois as acostuma a discutir o plano, a acatar a decisão da maioria e a defender suas ideias” (MUKHINA, 1995, p. 177).

Esses tipos de atividades construtivas não são etapas sucessivas, mas que se alteram de acordo com a situação concreta. Quanto a colagem e a modelagem, elas desenvolvem psicologicamente a criança de maneira semelhante ao desenho e a construção. O legado que todas essas ocupações deixam é que elas “permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir capacidade para uma atividade planejada” (MUKHINA, 1995, p. 177)

Quanto a percepção visual, ela se dá na reprodução de um objeto por meio do desenho ou da construção, em que a criança cria modelos e compara a sua versão com a peça original. Nessa comparação, “a criança aprende a desmembrar os objetos em suas partes constitutivas, a ver como essas partes se situam e se relacionam reciprocamente. A modelagem se transforma em método de análise da forma do objeto” (MUKHINA, 1995, p. 254).

No que concerne à percepção auditiva,

para examinar o som, a criança adapta a esses seus movimentos e, em primeiro lugar, suas cordas vocais: cantarola a melodia ou repete os sons da linguagem [...] com o tempo, aprende a dominar seu aparelho vocal e adapta-o aos sons que escuta, reproduzindo-os; assim aprende a distinguir os sons que compõem a melodia ou a palavra (MUKHINA, 1995, p. 255).

Como as propriedades dos sons não têm cor e nem forma, não podem ser comparadas, manipuladas ou deslocadas, assim, o desenvolvimento da percepção auditiva se dá através do

movimento das mãos, dos pés e de todo o corpo, reproduzindo com os movimentos o ritmo da música ou do verso. Podem ser usados modelos visuais para desenvolver o ouvido e o ritmo, por exemplo: usar um boneco que sobe ou desce para captar a altura dos sons, uma tira curta representa um som curto e uma tira cumprida representa um som mais longo, uma tira azul representa um som suave e uma tira vermelha um som forte (MUKHINA, 1995).

A partir das exposições sobre o desenvolvimento da percepção visual e auditiva dentro das atividades de tipo produtivas, concluímos, ancoradas por Pasqualini (2014) que esses tipos de atividades oferecem uma situação privilegiada para que se formem, na criança, padrões sensoriais, entendidos aqui como “ferramentas mentais específicas por elevar a percepção do nível de uma função psicológica elementar ao de uma função psicológica superior” (PASQUALINI, 2014, p. 102-103).

Findada a discussão sobre periodização, voltar-nos-emos para o conceito de conteúdo-forma-destinatário. A discussão realizada por Martins (2012), tem como tarefa contribuir para a solução de um grande desafio que a educação de zero a três anos enfrenta, qual seja, a concepção equivocada de que não há nada para ensinar para essa faixa etária. A autora afirma que há sim conteúdos para serem ensinados para essas crianças. Nesse contexto discutido, conteúdos de ensino não são entendidos como ocupação para as crianças. Eles são compreendidos como representação das “mediações histórico-sociais pelas quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e sobre o mundo, ao desenvolverem funções psíquicas especificamente humanas” (MARTINS, 2012, p. 94).

Então, quais os conteúdos de ensino para serem ensinados à faixa etária de zero a três anos? Para responder a essa pergunta é necessário compreender a natureza das ações realizadas com as crianças dessa idade, como também compreender de que forma os conhecimentos científicos se tornam presentes no trabalho pedagógico.

Para ultrapassar a prática espontaneísta, o professor precisa se utilizar de conhecimentos (para mediar a atividade docente junto aos alunos) que interfiram de modo direto ou indireto no desenvolvimento das crianças.

Aos conteúdos de interferência indireta, denominamos de *conteúdos de formação operacional*, que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociólogos, psicólogos, de saúde etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e, nesse sentido, é que promoverão, nelas, o que classificamos como *aprendizagem indireta* (MARTINS, 2012, p. 95, grifos da autora).

Esses conteúdos de formação operacional, atuam de forma indireta no desenvolvimento infantil porque eles dizem respeito a formação do professor e aparecem na prática pedagógica quando:

Incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significativa; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal (MARTINS, 2012, p. 95).

Esses domínios psicofísicos permitem que as crianças construam conhecimentos empíricos sobre a realidade, ou seja, é na atividade sensorial entre o sujeito, o objeto e os fenômenos da realidade que é possível, para a criança, conhecer o que está fisicamente presente. São conteúdos que produzem novas habilidades, eles agem nos processos psicológicos elementares, buscando complexificar essa estrutura e seu modo de funcionamento com vistas a alcançar a forma mais desenvolvida que é expressa “sob a forma de funções culturais, de processos psicológicos superiores” (MARTINS, 2012, p. 96). Nesse sentido, são conteúdos que instrumentalizam as crianças para que elas conheçam e dominem os objetos e fenômenos que a cercam

No entanto, esse tipo de conhecimento é insuficiente para compreender a realidade nas suas máximas relações, uma vez que, interfere indiretamente na construção de conceitos. Para compreender a realidade amplamente é preciso o conhecimento científico que interfere de modo direto no desenvolvimento infantil. A esses conteúdos, chamamos de conteúdos de formação teórica e que são os conhecimentos das várias áreas científicas transpostas para a escola na forma dos saberes escolares,

Permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação, devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos escolares e, para tanto, precisam ser ensinados. Tais conhecimentos corroboram para aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-práticas do patrimônio intelectual da humanidade (MARTINS, 2012, p. 96).

Enquanto os conteúdos de formação operacional interferem diretamente no desenvolvimento das funções psicológicas porque atuam no sentido de instrumentalizar a criança para operar com os objetos e fenômenos imediatamente, os conteúdos de formação

teórica agem indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, ao passo que promovem apropriação de conhecimento.

A discussão sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário centra-se justamente no trabalho educativo do professor, uma vez que para a Pedagogia Histórico-Crítica é “a organização do ensino que possibilita a formação dos sistemas conceituais” e “não pode ocorrer sem considerar o destinatário desse processo, isto é, o aluno” (PORTO, 2017, p. 125).

Desse modo, para que as crianças tenham um desenvolvimento integral, deve existir no trabalho educativo tanto os conteúdos de formação operacional como os conteúdos de formação teórica, mas em acordo com o período de desenvolvimento da criança. É o período de desenvolvimento infantil que indicará a proporcionalidade desses conteúdos, isto é, à medida que a criança vai crescendo diminuirão os conteúdos de formação operacional e aumentarão os de formação teórica. Este fato se deve ao pressuposto de que quanto mais a criança vai se desenvolvendo, e seu pensamento de complexificando, mais condições ela tem de elaborar conceitos.

Dentro do que foi exposto até aqui sobre conteúdos de formação operacional e conteúdo de formação teórica, pode parecer contraditório um capítulo que busca contribuir para o desenvolvimento da acuidade perceptiva com crianças na idade pré-escolar, já que esse é um conteúdo operacional que já deveria estar desenvolvido nas crianças dessa faixa etária. No entanto, cabe lembrar que o desenvolvimento da percepção, assim como os outros domínios psicofísicos, são condição para as crianças se apropriarem de conceitos científicos. Nesse sentido, a apropriação da língua portuguesa pertence aos conteúdos de formação teórica, mas para sua efetiva apreensão necessita, dentre outros aspectos, do desenvolvimento da discriminação visual e auditiva, como mostra Lemle (1987), ambas englobadas pela função psíquica percepção.

Feitas essas considerações, a próxima seção será dedicada a análise das tarefas comumente presentes nas pré-escolas e que exigem das crianças a discriminação perceptiva, dentre outras funções. Após a análise, faremos uma proposição de tarefas que ajudam a criança a desenvolver essa função psicológica, adequadas a atividade de jogos de papéis sociais.

### **3.2 Análise da amostra de tarefas escolhidas e proposição de tarefas**

Iniciaremos esta seção apresentando as tarefas comumente usadas para desenvolver a percepção. Procuraremos demonstrar seus limites como instrumentos de aperfeiçoamento da função perceptiva e conseqüentemente, contraditórias com uma perspectiva de ensino

comprometida com o desenvolvimento do psiquismo infantil nas suas máximas potencialidades.

As tarefas apresentadas a seguir foram retiradas de sites eletrônicos comumente buscados por professores, de onde se extraem muitas tarefas trabalhadas com as crianças, cujas fontes estão devidamente identificadas. O descritor utilizado para localizá-las foi “percepção visual”. Lembramos, entretanto, que essas mesmas tarefas analisadas a seguir circulam fartamente nas escolas e, portanto, caso as mesmas não estivessem fechadas pela necessidade do afastamento social imposto pela pandemia do SARs2-Covid, a amostra de tarefa para esta parte da dissertação seria obtida junto às professoras de pré-escola.


Figura 6 – Tarefas Escolhidas do site [www.artedeensinareaprender.com](http://www.artedeensinareaprender.com).

**ATIVIDADE**


EU SOU: \_\_\_\_\_

**PERCEÇÃO VISUAL**


1- PINTE O BALÃO COM O CORDÃO COMPRIDO.




2- PINTE O PEIXE MENOR.



2- PINTE O ANIMAL MAIS PESADO



2- PINTE O BALDE VAZIO



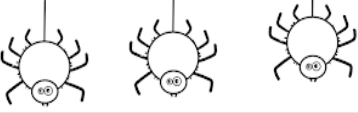
www.artedeensinareaprender.com

**ATIVIDADE**


EU SOU: \_\_\_\_\_

**PERCEÇÃO VISUAL**


1- PINTE A ARANHA COM A TEIA MAIS **CURTA**.




2- PINTE A ABELHA **MAIOR**.



3- PINTE O OBJETO MAIS **LEVE**.



4- PINTE A SACOLA **VAZIA**.



www.artedeensinareaprender.com



ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
 ALUNO: \_\_\_\_\_

## PERCEPÇÃO VISUAL

1- PINTE DE AMARELO, A VACA MAIOR:



2- PINTE DE AZUL, A PIPA COM A LINHA MAIS CURTA:



3- PINTE DE VERDE, O COQUEIRO MAIS ALTO:





www.aartedeensinareaprender.com

## ATIVIDADE

EU SOU: \_\_\_\_\_

## PERCEPÇÃO VISUAL

1- LIGUE OS ANIMAIS IGUAIS.

www.aartedeensinareaprender.com

ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
 ALUNO: \_\_\_\_\_

## PERCEPÇÃO VISUAL

1- OBSERVE OS DESENHOS, DESCUBRA O QUE ESTÁ FALTANDO EM CADA UM E COMPLETE DESENHANDO.



www.aartedeensinareaprender.com

## ATIVIDADE

EU SOU: \_\_\_\_\_

1- ENCONTRE E PINTE A IMAGEM DIFERENTE:

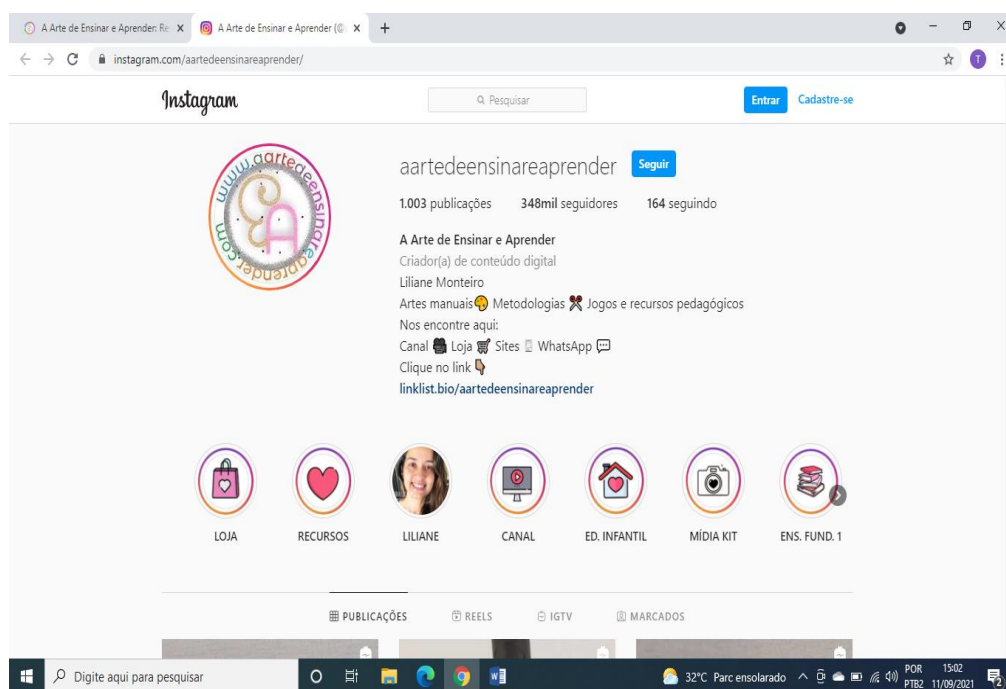





www.aartedeensinareaprender.com

Explicarei o percurso feito para encontrar as tarefas escolares apresentadas acima, como também fornecerei informações sobre o site em que as mesmas estão disponíveis. Para encontrar as tarefas, escrevi na barra de pesquisa de imagens no navegador da internet o termo “percepção visual”, então selecionei aquelas cujas ações estavam mais próximas daquilo que eu já tinha tido contato nas escolas, seja como estagiária, seja como professora. O site de que retirei as amostras é o “a arte de ensinar e aprender”, a desenvolvedora dos conteúdos é a Liliane Santos Monteiro, professora de educação infantil, formada em letras e pós-graduada em educação infantil, especial e transtornos globais. Todas essas informações são fornecidas pela desenvolvedora do site. Essa página possui vídeos, atividades para alfabetização, de coordenação motora, de sons e conceitos matemáticos; dúzia, dezena e adição. Esse site também possui um perfil no “instagram” que possui 1.003 publicações e 348 mil seguidores.

Figura 7 – Print do perfil do instagram



Disponível em: <<https://www.instagram.com/aartedeensinareaprender/>>. Acesso em 18 de julho de 2021.

A amostra de tarefas apresentada acima é uma representação daquelas que são encontradas nas salas de aula. Geralmente, a variação encontrada nas escolas muda em relação aos objetos que são substituídas por letras. Como na imagem 6, por exemplo, uma possível variação dessa tarefa é terminar de desenhar a letra que está sendo trabalhada ao invés de terminar de desenhar os objetos. Isto é, a tarefa exige a discriminação visual, mais

especificamente a discriminação das letras. Uma possível variação da tarefa da imagem 7 é marcar a letra que difere das outras.

Guardadas as devidas diferenças, todas as tarefas exigem que a criança domine certos conceitos como de tamanho, largura, peso, quantidade, posição, volume ou ainda que conheça as partes dos objetos ou seres. Para dominar esses conceitos, as crianças devem manipular muito os objetos, conhecê-los pelo nome, buscar conhecer suas particularidades, estabelecer relações entre eles, descobrir sua função social, categorizá-los. Como vimos no capítulo dois, uma das particularidades do desenvolvimento da percepção é que ela é mediada pelas experiências já vividas. Então, quanto mais oportunidades de utilizar os objetos, em contextos diversos, mais a percepção acerca daquele objeto se complexificará.

Tomemos como exemplo um pente. Ele é um objeto que utilizamos no dia-a-dia para pentear os cabelos. Pode ser usado para pentear o cabelo da boneca, o dos adultos, o das crianças, enfim, de todos que possuam cabelo ou pelo. De que materiais é feito? Normalmente é feito de plástico ou madeira. Quais as suas características particulares? Têm numerosos dentes próximos um dos outros que ficam presos a uma barra. Esse objeto pertence a que categoria? Pode ser incluído nos itens de higiene pessoal. Quem mais possui dentes além do pente? As crianças, os adultos e alguns animais.

Toda essa digressão foi necessária para exemplificar como um objeto utilizado no cotidiano das crianças pode ser utilizado para mobilizar a percepção delas e enriquecê-la com várias questões que vão além do objeto em si.

Outro problema é que os objetos a serem analisados são objetos concretos, ou seja, não há fenômenos a serem percebidos. Este é um fator que empobrece a percepção, uma vez que a realidade não é composta somente de objetos, mas também de emoções e ações.

Perceber as próprias emoções e dos demais é uma tarefa muito difícil para a criança em início da idade pré-escolar, pois se trata de conceitos abstratos que se manifestam em ações. Logo, é difícil para a criança compreender que as suas ações são as emoções concretizadas. Como exemplo, trago uma situação muito comum em pré-escolas; a criança não consegue desenhar o que é raiva, pois não está concretizado em um objeto, mas em ações de choro e de violência.

Cabe ao professor ensinar as crianças a reconhecerem as próprias emoções e a dos demais. Uma boa forma de fazer isso é através da literatura. Os livros criados por Eva Furnari, que trazem as histórias da Bruxinha Zuzu são um exemplo de como trabalhar as expressões faciais de forma contextualizada. As histórias são em formatos de tirinhas, logo, é possível examinar quadro a quadro as ações que estão ocorrendo e perceber as expressões da personagem

perante o desenvolvimento das ações, pois como afirma Luria (1991, p. 68), “para a percepção de uma imagem complexa, é de suma importância a assimilação do tema da situação em que ela está incluída”.

Daremos algumas outras sugestões de atividades, além daquelas que estão presentes como exemplos, que ensinem a perceber os objetos pelo tamanho, peso, quantidade e posição através dos argumentos lúdicos.

Quadro 8 – Sugestão 1

Natureza do conteúdo	Conteúdo geral	Conteúdo específico	Descrição da tarefa
Formação operacional	Domínios visuais	Acuidade perceptiva	Diga às crianças que será necessário contar quantas crianças há na sala para a professora pegar a quantidade certa de livros. Então, sugira que uma das formas de contagem é através da separação entre o tamanho do cabelo. Então, peça que as crianças que tiverem o cabelo cumprido fiquem em pé e aquelas que tiverem o cabelo curto fiquem sentadas. Desenhe uma criança de cabelo curto e outra com o cabelo cumprido na lousa e coloque o número correspondente.

Fonte: elaborada pela autora, 2021.

Essa é uma tarefa que envolve tanto os conteúdos de natureza teórica quanto os de natureza operacional. No entanto, aquilo que o professor deve chamar a atenção é para o aperfeiçoamento da discriminação. Quanto aos conteúdos de natureza teórica que a criança começará a ter contato, envolvem os conceitos matemáticos: contagem, representação numérica e medidas. Cabe a questão: porque essa tarefa é melhor que as extraídas do site? Ela é melhor por alguns motivos; um deles, é que oferecemos um “motivo” para a criança participar da tarefa. O “motivo”, nesse caso, significa que a criança é estimulada a executar a tarefa porque ela precisará saber o número de crianças para ajudar a professora a pegar a quantidade de livros correspondente. Outra questão importante a ser considerada é que, ao utilizarmos o argumento lúdico, estamos utilizando a atividade principal da criança pré-escolar para gestar a atividade de estudo.

Quadro 9 – Sugestão 2

Natureza do conteúdo	Conteúdo geral	Conteúdo específico	Descrição da tarefa
Formação operacional	Domínios visuais	Acuidade perceptiva	<p>Diga as crianças que as merendeiras da escola precisam da nossa ajuda para saber quais frutas são mais pesadas dentre maçã, laranja e banana. Então, encha um balde com água, deixe que a maçã caia dentro e marque com o giz vermelho o espaço onde tem respingos de água. Deixe cair a laranja e faça o mesmo procedimento com a cor laranja e, por último, deixe cair a banana e faça a marcação com o giz amarelo.</p> <p>Pergunte as crianças: qual fruta fez a água respingar mais?</p> <p><b>OBS.:</b> As cores do giz podem ser mudadas, mas precisam ser diferentes entre si.</p>

Fonte: elaborada pela autora, 2021.

Essa outra tarefa também se utiliza do argumento lúdico para mobilizar a criança para executar aquilo que é pedido. Nessa tarefa a criança terá como signo auxiliar as cores diferentes para lembrar da circunferência dos respingos de água alcançada por cada fruta. Ao introduzir o elemento cor, além de auxiliar a memória, estamos estabelecendo uma relação entre signo e significado, ou seja, estabelecemos uma relação arbitrária entre circunferência dos respingos de água alcançada por cada fruta e a fruta em si. Ora, não é a linguagem escrita também uma relação arbitrária entre palavras e objetos? A resposta a essa pergunta é sim, a linguagem escrita é uma sequência de letras que formam determinados sons e que designam determinados objetos, sujeitos, emoções, ações etc. Por exemplo, a palavra “ÁRVORE” não guarda nenhuma semelhança com o objeto árvore.

Quadro 10 – Sugestão 3

Natureza do conteúdo	Conteúdo geral	Conteúdo específico	Descrição da tarefa
Formação operacional	Domínios visuais	Acuidade perceptiva	<p>Diga as crianças que vamos brincar de estátua. Peça que uma das crianças saia do ambiente coletivo, enquanto as outras combinam uma posição de estátua e somente uma delas fique em uma posição diferente das demais. Quando a criança que saiu retornar, deverá identificar quem está em uma posição diferente do restante do grupo.</p>

Fonte: elaborada pela autora, 2021.

Dentre as tarefas sugeridas, essa é a que mobiliza fortemente a percepção visual. Uma vez que, é a percepção visual que será requisitada para distinguir, dentre todas as crianças, aquela que está numa posição diferente das demais. Isto requer que a criança analise a situação por inteiro, ou seja, qual a posição que é predominante? Posteriormente, ela deve distinguir os traços principais da posição predominante e perceber qual criança está em uma posição que destoa do conjunto. O processo é semelhante ao utilizado para discriminar as formas das letras p, q, b e d, por exemplo.

Consideramos essas formas adequadas para ensinar as crianças a perceberem os objetos pelo tamanho, quantidade, peso e posição porque um dos fatores determinantes para a percepção visual é a tarefa que se apresenta para o sujeito e também a atividade prática que ele pode desenvolver com o objeto. Além disso, consideramos que utilizar de argumentos lúdicos mobiliza a criança, pois envolve a sua atividade principal, qual seja, a atividade de jogos de papéis que, como vimos, é a maneira pela qual a criança compreende a realidade objetiva. Como também, pela premissa de que é dentro da própria atividade que se engendra a próxima que mobilizará todo o psiquismo infantil, buscamos contribuir com a instrumentalização das crianças pré-escolares para a atividade de estudos.

Algumas sugestões de desenvolvimento da acuidade perceptiva estão na discussão sobre as atividades produtivas. Apresentamos uma sugestão de desenvolvimento da acuidade perceptiva auditiva abaixo.

#### Quadro 11 – Sugestão 4

Natureza do conteúdo	Conteúdo geral	Conteúdo específico	Descrição da tarefa
Formação operacional	Domínios auditivos	Acuidade perceptiva	<p>Diga as crianças que brincaremos de “detetives do som”. Escolha uma criança de cada vez, que com os olhos vendados, precisará ouvir um som e dizer se esse som é a voz de algum colega, ou o barulho de algum animal, ou da água, vento, palma, porta batendo.</p> <p><b>OBS.:</b> Grave sons verbais e não verbais para que as crianças escutem e consigam identificar a origem. Uma outra possibilidade é gravar trechos de histórias conhecidas e pedir que eles identifiquem o nome das histórias pelas passagens ouvidas.</p>

Fonte: elaborada pela autora, 2021.

É importante explicar que essas sugestões não são receituários a serem seguidos, mas caracterizam-se como um esforço de transpor os conhecimentos teóricos em práticas de ensino que auxiliam os professores a pensarem a articulação entre teoria e prática que resulte em ensino desenvolvente. Buscamos com esse capítulo responder às perguntas com as quais encerramos o segundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Escrevo essas considerações finais na condição tanto de professora como de pesquisadora da Educação Infantil. A defesa que fizemos, no decorrer da dissertação, que a Educação Infantil é escola e precisa ser considerada como tal, com conteúdos e objetivos de ensino, não é a volta à pré-escola preparatória para o Ensino Fundamental, mas é uma defesa da escola como o lugar do ensino e da aprendizagem do saber elaborado.

O discurso que aparece nas pedagogias da infância, qual seja, o espontaneísmo na atividade infantil, a concepção de professor como aquele que é guiado pelos desejos e interesses da criança pode parecer muito democrático, no entanto, só aparenta sê-lo. Uma vez que revela, em sua essência, uma dupla violência contra as crianças que são filhas da classe trabalhadora. Isto porque, para as crianças dessa classe, o acesso ao conhecimento mais desenvolvido produzido pelo gênero humano se encontra fora do seu alcance e esse discurso lhes tira outra vez a oportunidade de tê-lo, pois a chance de se apropriar desse conhecimento está na escola.

Conhecendo que os discursos das pedagogias da infância são hegemônicos na Educação Infantil, buscamos nas produções bibliográficas do repositório da Capes, entre os anos de 1980 e 2019, aquelas em que aparecesse a concepção dos autores sobre qual era o papel ou função da pré-escola e qual seria a relação que essa etapa da escolarização manteria com a alfabetização. As produções que encontramos, que se encaixavam nos nossos requisitos, nos fez perceber que havia duas posições antagônicas: a pré-escola como aquela que deveria ensinar conteúdos de alfabetização e a outra concepção de pré-escola que era aquela que teria um fim em si mesma, ou seja, não teria vínculo com as outras etapas de escolarização.

Além disso, na minha prática pedagógica se fez necessário encontrar respostas para o problema que se apresentava, a saber, os limites apresentados pelas crianças quanto ao uso dos materiais escolares, mencionados na introdução, e as indagações que esses fatos suscitaram. Assim, pensando a Educação Infantil como escola, torna-se necessário pensar quais conteúdos e objetivos de ensino devem fazer parte dessa etapa da escolarização, bem como quais formas são mais adequadas para transmiti-los a essa faixa etária.

Como abordamos nessa dissertação, há domínios específicos para a aprendizagem da leitura e escrita discutidos pela linguista Miriam Lemle (1987), são eles: 1) compreender a ideia de símbolo; 2) discriminar as formas das letras; 3) discriminar os sons da fala; 4) desenvolver a consciência da unidade palavra; 5) compreender a organização espacial da escrita na página. Tendo essa orientação da autora, buscamos articular alguns desses domínios com o desenvolvimento da percepção como um domínio psicofísico que deve ser objeto de ensino na educação infantil como condição para apropriação de conhecimentos teóricos. É importante deixar claro que ensinar as crianças a dominar a percepção visual e auditiva na pré-escola é importantíssimo, não somente como condição para se apropriar da linguagem escrita, mas também como condição para desenvolver essa função psíquica que é responsável pela orientação do sujeito no mundo.

Procuramos nesse trabalho, contribuir com a articulação entre teoria e prática que é tão importante para realização do trabalho do professor. Estamos longe de ter esgotado o tema, dado que a alfabetização envolve outras questões como consciência fonológica, ortografia, classes gramaticais, redação etc. Contudo, procuramos contribuir para a construção da Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica que instrumentalize o trabalho educativo dos professores, sobretudo, da Educação Infantil que é tão descaracterizada enquanto espaço de aprendizagem de conteúdos científicos.

Nesse sentido, finalizamos esse trabalho afirmando que o papel da pré-escola não é o de preparar, no sentido mecanicista, para a alfabetização, mas de ser a etapa de escolarização que instrumentaliza as crianças, ou seja, que fornece instrumentos através da apropriação dos conhecimentos que estão objetivados na cultura de modo que resulte em promoção de transformações qualitativas nos domínios psíquicos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam.; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**. n.9. São Paulo: Cortez, 1988, p. 27-38.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação e exames educacionais**, [S.l.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exameseducacionais/saeb/historico>>. Acesso em: 29 de setembro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2018: notas estatísticas**, 2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_e\\_statisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_e_statisticas_censo_escolar_2018.pdf)>. Acesso em: 29 de setembro de 2020.

CORDEIRO, Layze Cristinne. **Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: o que propõem as publicações da plataforma scielo (2010-2017) para a superação do fracasso escolar**. 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP.

DERISSO, José Luis. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: \_\_\_\_\_. DUARTE, Newton.; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). Apoio técnico de Ana Carolina Galvão Marsiglia. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 51-61.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.44, 1998, p. 1-10. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621998000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 30 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambú, MG, **Revista Brasileira de Educação**, n.18, 2001, p. 35-40.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, Newton.; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). Apoio técnico de Ana Carolina Galvão Marsiglia. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscou: Editora Progreso, 1987, p. 104-124.

ELKONIN, Daniil B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: \_\_\_\_\_. LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: Antologia**: Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

ESTEBAN, M. T.; LOUZADA, V. Cadernos Pedagógicos para a pré-escola: algumas questões sobre a avaliação da aprendizagem e a alfabetização para as classes populares. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), v.16, n.33, 2014, p. 187-204.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

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

JUSTI, Cláudia Nascimento Guaraldo; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis.; ROAZZI, Antonio.; ROAZZI, Maira M. A relação entre a habilidade de leitura e a consciência fonológica: estudo longitudinal em crianças pré-escolares. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, v.13, n.2, 2013, p. 420-446.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, 1982, p. 54-62.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.58, 1986, p. 77-81.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLASO, 2005.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: ÁTICA, 1987.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: \_\_\_\_\_. LURIA, A. & LEONTIEV, A.; VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16 ed. São Paulo: Ícone, 2018, p. 59-83.

LÖFFLER, Daliana.; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, SC: Centro de Ciências da Educação da UFSC, v.33, n.1, 2015, p. 201-230.

LURIA, A. R. Curso de psicologia geral. v.2 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: \_\_\_\_\_. LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16 ed. São Paulo: Ícone, 2018, p. 143-189.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão.; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: \_\_\_\_\_. ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MARTINS, Lígia Márcia. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2012, p. 93-121.

\_\_\_\_\_. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In. ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias.; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_.; CAVALCANTE, M. R. Educação Infantil: Saberes pedagógicos. In: **Cadernos CECEMCA**. Bauru, Unesp/MEC, 2005.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato de colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. A pré-escola e a alfabetização. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, n.1, 1993, p. 5-9.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORESCHI, Mariana dos Santos Moretto; BARRERA, Sylvia Domingos. Programa Multissensorial/Fônico: Efeitos em pré-escolares em risco de apresentarem dificuldades de alfabetização. **Psico**. v. 48, n.1, Porto Alegre, PUCRS, 2017, p. 70-80.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília; 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 29 de setembro de 2020.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, B. O conceito de socialização e o desenvolvimento do indivíduo. **DOXA – Revista Paulista de Psicologia e Educação**. Ano I, v.1, n.1, Araraquara, F. C. L., UNESP, 1995, p. 36-63.

PASQUALINI, Juliana C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP; Autores Associados, 2011, p. 59-89.

\_\_\_\_\_. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: \_\_\_\_\_. MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 71-97.

\_\_\_\_\_. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, Maringá, UEM, 2014, p. 93-106.

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

PINAZZA, M. A. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In: \_\_\_\_\_. FARIA, A. L.G. & MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 85-100.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PORTO, Kaira Moraes. **Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Araraquara, SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150146>>.

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. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SOUZA, Solange Jobim e. Pré-escola: em busca de suas funções. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.48, 1984, p. 74-76.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Antonio Machado Libros, 2012a.

\_\_\_\_\_, LEONTIEV e LURIA. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone e EDUSP, 1988.

\_\_\_\_\_; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASO, 2005.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura. de Souza; MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ZORZI, Jaime. Programas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas envolvidas na alfabetização e no aprendizado da ortografia: propostas metodológicas. São Paulo, SP: **Revista Psicopedagogia**, Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp, v.35, 108 ed, 2018, p. 340-347.