

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO – CCHB
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Nathalia Sales da Silva

**A ALFABETIZAÇÃO NO MOMENTO CERTO: POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA
ACELERAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Sorocaba/SP

2021

Nathalia Sales da Silva

**A ALFABETIZAÇÃO NO MOMENTO CERTO: POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA
ACELERAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) apresentado como exigência parcial para obtenção do grau no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* de Sorocaba.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Antônio Gatti

Sorocaba/SP

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Sales da Silva, Nathalia.

A alfabetização no momento certo: possíveis consequências da aceleração dos processos de aprendizagem na educação infantil/
Nathalia Sales da Silva - 2021.
78f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

Orientador (a): Professor Doutor Márcio Antônio Gatti

Banca Examinadora: Professor Doutor Aldo Ambrózio, Professor Doutor Geraldo Tadeu Souza

Bibliografia

1. Alfabetização; Aquisição de linguagem; Precocidade; Educação infantil.. I. Nathalia, Sales da Silva. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nathalia Sales da Silva

A ALFABETIZAÇÃO NO MOMENTO CERTO: POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA ACELERAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) apresentado como exigência parcial para obtenção do grau no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* de Sorocaba.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Antônio Gatti

Orientador(a)

Dr. Márcio Antônio Gatti

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Examinador(a)

Dr. Aldo Ambrózio

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Examinador(a)

Dr. Geraldo Tadeu Souza

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso só foi possível, porque pude contar com pessoas especiais que me apoiaram, protegeram e foram as bases para que eu tivesse condições de escrevê-lo. Coloco aqui a minha imensa gratidão a todos que participaram desta (longa) jornada comigo, por não terem me deixado desanimar, mesmo nesse contexto pandêmico tão turbulento pelo qual temos passado.

Tentarei transformar em palavras a gratidão que sinto, ainda que essas não sejam suficientemente proporcionais aos sentimentos de perseverança, força e, finalmente, de alegria que foram vivenciados na execução deste trabalho, tarefa árdua que exigiu muito de mim e dos que me acompanharam.

Diante disso, agradeço primeiramente a minha vida, minha saúde, a Deus, que segue protegendo minha família e amigos da pandemia da Covid-19, por guardar nossas vidas, empregos e permitir que esse trabalho pudesse ser concluído.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Márcio Antônio Gatti, que me recebeu com paciência, me atendeu com prontidão e me aconselhou de forma franca e cuidadosa. Esta pesquisa só foi possível por você compartilhar comigo essa experiência e por todo o suporte que me deu desde o início desse projeto. Obrigada!

À minha família, mãe Elisangela, pai Evandro, avós Neusa e Artênio, irmãos Pedro e Bárbara e tia Vanessa, por dividirem os pesos da graduação comigo, sendo minha base e fortaleza, a certeza de sempre poder voltar para uma casa segura, colaborativa e construída com luta, amor e respeito. Amo cada um de vocês!

Agradeço ao Augusto, meu namorado, por seguir sendo um excelente companheiro desde o início dessa trajetória e por ter sido leitor das minhas ideias, hipóteses e dúvidas.

Sou grata às minhas colegas de graduação, Monica e Naara, que compartilharam as alegrias e dificuldades da vida universitária, por terem sido minhas parceiras fiéis, fazendo minhas noites mais divertidas e leves. À minha turma, 016, por compartilharem suas experiências e vivências, contribuindo para minha formação profissional e humana ao longo destes 5 anos.

Agradeço aos meus colegas de esporte, que estiveram comigo dividindo frustrações e compartilhando experiências, me inspirando a cada dia.

Sou grata aos autores incríveis que escreveram as obras que colaboraram para produção deste trabalho, iluminando os caminhos, motivando e deixando-me encantada pelo universo da infância, da linguagem e da cultura escrita.

Por fim, agradeço imensamente aos que lutaram por uma educação mais justa e libertadora antes de mim, vocês foram e são essenciais na busca por inspiração e motivação, e aos que seguem lutando: a estrada é longa, mas a vista é linda. Estamos juntos!

RESUMO

O ensino da alfabetização é um processo que envolve práticas, exercícios, vivências e experiências acerca da aprendizagem de letras e sons. E tem se iniciado cada vez mais cedo, desde os 2, 3 anos de idade. Diante disso, a presente pesquisa buscou explorar questões relativas à alfabetização precoce, em torno da maturação cognitiva e motora, da linguagem, da leitura e escrita, a fim de compreender as influências dessa prática no desenvolvimento da criança, através da análise de resultados de pesquisas bibliográficas sobre a possibilidade de se obter “vantagens” na submissão de crianças às práticas de alfabetização precoces. Entre os principais autores que protagonizaram as linhas deste trabalho, cabe citar Piaget e Vygotsky, principalmente, mas também Alessandra Del Ré, Papalia e Feldman, Magda Soares e Artur Gomes de Moraes. Procurou-se investigar as necessidades da primeira infância e a relação com a prática de escolarização que se coloca. Nesse sentido, é importante compreender o peso das ações escolares e as possíveis consequências da aceleração dos processos de aprendizagem na Educação Infantil. Como resultado, concluiu-se que essa prática quando introduzida tão imaturamente, além de não trazer quaisquer vantagens posteriores, pode, ainda, dar margem a complicações e dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Aquisição de linguagem; Precocidade; Educação infantil.

ABSTRACT

Teaching literacy is a process that involves practices, exercises and experiences about learning letters and sounds. And it has been started earlier and earlier, since 2, 3 years old. Therefore, this research want to explore issues related to early literacy, around cognitive and motor maturation, language, reading and writing, in order to understand the influences of this practice on child development, through the analysis of bibliographical research results and information on the possibility to get “advantages” in submitting children to early literacy practices. Among the main authors who starred in the lines of this work, it is worth mentioning Piaget and Vygotsky, mainly, but also Alessandra Del Ré, Papalia and Feldman, Magda Soares and Artur Gomes de Morais. It was intended to investigate the needs of early childhood and the relationship with the practice of schooling that stands. In this sense, it is important to understand the weight of school actions and the possible consequences of accelerating learning processes in Early Childhood Education. As a result, it was concluded that this practice when introduced so immaturely, in addition to not bringing any further advantages, can also lead to complications and learning difficulties.

Keywords: Literacy; Language acquisition; Precocity; Child education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 TEORIAS PSICOCOGNITIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	11
1.1 A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DE JEAN PIAGET	11
1.2 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO POR VYGOTSKY	19
1.2.1 A zona de desenvolvimento proximal e o sociointeracionismo	21
1.3 A ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	21
2 A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO	24
2.1 TEORIAS DA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E A PSICOLINGUÍSTICA	25
2.2 A INFÂNCIA E A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM	33
3 A ALFABETIZAÇÃO PRECOCE	40
3.1 A PSICOMOTRICIDADE E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
3.2 CULTURAS DO ESCRITO E O PODER	51
3.2.1 A educação infantil e a cultura escrita	53
3.3 A LEITURA E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
3.4 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
3.4.1 Como ocorre o processo de alfabetização	61
3.5 POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA ACELERAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa situa-se na área da alfabetização, e tem o objetivo de questionar o ensino precoce, reunindo evidências em torno da questão da aceleração impositiva dos processos de leitura e escrita na educação infantil, no que se refere, principalmente à faixa etária dos 2-3 anos de idade, com base em pesquisa bibliográfica. Diante disso, serão considerados fatores necessários para a aquisição da escrita, tais como a aquisição da linguagem, a maturação biológica e cognitiva e a concretização das capacidades motoras que devem antecipar a introdução de palavras, letras e números no cotidiano infantil, e quando desenvolvidos são capazes de habilitar os indivíduos para a alfabetização com maiores chances de sucesso.

Embora não seja possível prever o sucesso ou fracasso da aprendizagem de leitura e escrita das crianças, a alfabetização depende do respeito às etapas e habilidades do desenvolvimento infantil que facilitam a capacidade de ler e escrever e podem evitar possíveis frustrações nesse aspecto.

Isto posto, no primeiro capítulo proposto por esse trabalho, visa-se dissertar sobre a relação entre a epistemologia genética de Piaget, perpassando fases do desenvolvimento, a criança e sua maturação, que a prontifica a construir processos de aprendizagem da leitura e escrita, respeitando um parâmetro mínimo para inserir o universo da alfabetização na infância, a partir das contribuições de Lev Vygotsky sobre o ensino e aprendizagem através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), mas também envolvendo demais autores relacionados ao tema.

No capítulo seguinte, serão tratadas questões relativas ao desenvolvimento e aquisição de linguagem na infância, apresentando contexto histórico e teorias acerca do surgimento da fala e da cultura da língua, bem como as trocas comunicativas e a socialização dos indivíduos, práticas essas que contribuem para a aprendizagem do sistema de escrita alfabético, mas que também são importantes para a vivência e a prática social.

No capítulo 3, o tema do trabalho será explorado com mais profundidade, distribuído através de subtópicos e referenciais teóricos que investigam o tema da alfabetização precoce partindo dos pressupostos de desenvolvimento já apresentados por Piaget e Vygotsky, explorando e analisando aspectos da educação infantil, do desenvolvimento comum na infância (cognitivo, motor e linguístico), tratando do

letramento, consciência fonológica e das fases de escrita, mas também refletindo sobre os efeitos de determinadas práticas escolares nas crianças.

Embora o tema da 'precocidade' não seja inédito ou um campo pouco explorado, a motivação para essa pesquisa se deu através da observação e vivência em ambientes escolares principalmente da rede particular de ensino, em que as crianças desde muito pequenas, por vezes ainda no berçário, eram incentivadas, estimuladas e submetidas a processos de escolarização limitantes, reduzindo o tempo que deveria ser considerado essencial na prática de atividades mais proveitosas e construtivas para a faixa etária da Educação Infantil, essencialmente até os 3 anos de idade. Esse trabalho, no entanto, não tem a intenção de determinar uma idade específica para iniciar a alfabetização, tampouco estipular um período para o fim desse ciclo, mas sim, esclarecer se essa prática precoce é capaz de trazer algum tipo de "vantagem" posterior, ou agregar algo nos progressos do aluno, e se não, por que se faz importante respeitar as fases, etapas e possibilidades do desenvolvimento infantil?

A partir desse questionamento, a presente pesquisa irá tratar, também, de hipóteses acerca da alfabetização de crianças pequenas, quando o desejo de aprender a ler e escrever parte do indivíduo, por exemplo, diferenciando situações de imposição e de construção do aprendizado.

Esse estudo foi executado a partir de pesquisa e análise qualitativa de cunho bibliográfico sobre teorias psicocognitivas, aquisição de linguagem, teorias psicolinguísticas, letramento, alfabetização e precocidade. Assim, foram expostas diferentes perspectivas, autores e obras com o objetivo de elucidar as questões acerca da alfabetização precoce, buscando compreender se há uma maturação biológica, cognitiva e/ou motora importantes antes da introdução de letras e números no cotidiano da infância.

Sendo assim, o presente trabalho contou com a exploração de livros, artigos científicos e outros textos publicados em revistas e periódicos para seu desenvolvimento, além da análise e reflexão da autora na exposição de argumentos e constatações.

1 TEORIAS PSICOCOGNITIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O processo de desenvolvimento humano desperta curiosidades e divide opiniões no que diz respeito à cognição, sobre o que há uma condensação de pesquisas que visam compreender o homem em todos os seus aspectos, desde o surgimento da vida até o ápice da maturação social e cognitiva dos sujeitos. Assim:

A mudança e a estabilidade do desenvolvimento humano ocorrem por meio de diversos aspectos da pessoa, ou seja, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Esses aspectos estão interligados, cada um influenciando o outro no decorrer da vida. (PIOVESAN et al., 2018, p. 46).

1.1 A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DE JEAN PIAGET

Jean Piaget (1896 – 1980) foi um biólogo, pesquisador e epistemólogo suíço que proporcionou grandes contribuições para as áreas da psicologia e educação, uma vez que foram realizadas pesquisas, observações e explorações relativas ao desenvolvimento humano e à aprendizagem desde seus estágios iniciais acompanhando a linha evolutiva do pensamento, buscando a reconstituição sucessiva da construção de conhecimento ao longo da vida.

O trabalho realizado por Piaget apresenta um pioneirismo essencial para a Psicopedagogia, uma vez que há uma concentração de esforços em realizar uma observação apurada e cotidiana do comportamento de sujeitos em seus anos iniciais até que se tornem crianças mais experientes, prolongando-se ao tempo da aquisição de linguagem até o mais completo grau de maturidade e estabilidade. Para tanto, o epistemólogo trouxe a prática metodológica de observação e anotação como parte crucial em sua pesquisa e assim, pôde perceber que as visões de “objetivismo” e “subjetivismo”, sendo o primeiro relativo à ideia de que todo conhecimento provém da experiência e o segundo, em seu extremo oposto, defende que todo conhecimento é anterior à experiência, (ABREU et al., 2010, p. 363) não seriam suficientes para explicar o processo evolutivo humano, criando, então a Epistemologia Genética:

A Epistemologia Genética proposta é essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder à questão não só de como

os indivíduos, sozinhos ou em conjunto, constroem conhecimentos, mas também por quais processos e por que etapas eles conseguem fazer isso. (ABREU et al., 2010, p. 362).

Nesse sentido, Jean Piaget introduz uma 'terceira visão' através da linha interacionista, sendo nessa perspectiva, diferente das demais, a relação da genética do ser humano em interação com o meio ambiente ou objeto (CORRÊA, 2017, p. 381). O interacionismo é sustentado pelos conceitos de Assimilação, Acomodação e Equilibração, conforme Corrêa (2017):

A Assimilação concerne à capacidade de o sujeito incorporar objetos da cognição à sua estrutura cognitiva. A Acomodação concerne ao reajustamento ocorrido na estrutura de modo a poder incorporar o novo objeto. O equilíbrio entre assimilação e a acomodação recebe o nome de equilíbrio. (CORRÊA, 2017, p. 380).

Portanto, ao contextualizar os conceitos acima à infância, é possível exemplificar o funcionamento dos processos de Assimilação e Acomodação, sendo a primeira correspondente a situações em que uma criança se depara com um objeto desconhecido, mas que pode ser facilmente compreendido diante das experiências e conhecimentos que ela já carrega, como um primeiro contato com um carrinho de brinquedo, é possível constatar a similaridade com um carro comum e presente no cotidiano, rodas, capô, faróis, uma vez que ela já tenha uma visão sobre o aspecto de um carro, através de sua experiência.

No entanto, em pouco tempo de observação e toque, a criança poderá perceber e distinguir o objeto do veículo, pelo tamanho, pela textura ou peso, portanto compreenderá que é um outro objeto. Esse segundo momento é denominado de Acomodação, quando a criança precisa modificar seus conhecimentos iniciais para se adaptar à nova descoberta, ou seja, quando ela compreende que é um carro de brinquedo, a partir da interação e do contato, podendo gerar confusões ou conflitos internos. Assim, quando há a manutenção do conhecimento, a Assimilação e a Acomodação, surge, então, a Equilibração, que seria o estágio final desses processos, o equilíbrio concebido pela Interação concede uma lógica ao pensamento. Portanto, o conhecimento não está no sujeito ou no objeto, mas sim na interação entre eles.

Na visão piagetiana, sugere-se que há uma evolução natural-cognitiva na aquisição de conhecimentos (ABREU et al., 2010, p. 363), evidenciando que crianças não partilham do mesmo raciocínio de adultos, e que há pensamento, assimilação e

acomodação peculiar à sua faixa etária. Sendo assim e baseado em seus experimentos e observações, Piaget cria os/as quatro “Estágios/Fases do desenvolvimento”, sendo eles/elas correspondentes aos processos e práticas que os indivíduos conseguem desenvolver de forma mais confortável em determinado período. São eles/elas:

- **Estágio/Fase Sensório-motor(a):** O período sensório-motor se inicia ao zero mês e permanece até os 18 meses. Segundo Souza e Wechsler (2014, p.137) esse período poderá se dividir em três sub-estágios, relativos primeiramente à vida do bebê recém-nascido e seus reflexos naturais e os outros dois marcados pela presença da fala e da organização de percepções e hábitos referentes às habilidades sensório-motoras próximo aos 2 anos de idade.

Segundo Piaget (2003) o primeiro sub-estágio, no qual os reflexos naturais são característica principal no desenvolvimento, evidencia-se o sugar, não apenas no momento da amamentação, mas também partes do próprio corpo do bebê, como dedos das mãos e dos pés e objetos externos. Com alguns meses de vida, o bebê passa a agarrar e manipular objetos que estão diante de seus olhos, uma atividade que é denominada por Piaget de ‘Inteligência prática’, que ocorre antes mesmo da manifestação de linguagem. Seria a ação pura, sem reflexão em relação a esses objetos manipulados. A linguagem, por sua vez, surge de forma egocêntrica e a criança não explica suas falas, que podem ser confusas devido as suas palavras partirem da ecolalia, que seria, em suma, a repetição pura de palavras com as quais ela teve contato.

Nessa fase, a criança passa por alguns processos de evolução mental, envolvendo noções de tempo, espaço, causalidade, e de categorização de objetos. Ao final do primeiro ano de vida, a criança consegue imaginar um objeto para solicitá-lo, em relação ao espaço, ele ocorre quando ela passa e ter noção do espaço que ocupa o próprio corpo, desviando de móveis, por exemplo. Já a causalidade, se dá quando o bebê percebe que uma ação teria um resultado, como brinquedos que fazem barulho ao chacoalhar. Esse processo se inicia bem cedo, por volta dos três meses e continua sendo reproduzido e aprimorado até os dois anos de idade.

- **Estágio/Fase Pré-Operatório(a):** O período pré-operatório será o mais explorado nos termos dessa pesquisa, uma vez que ele seja relativo ao momento em que muitas crianças são inseridas no processo de alfabetização. De acordo com Goulart (2008, p. 55), “esse período corresponde a faixa de 2

até aproximadamente 7 anos de idade”, e sendo dividido em dois momentos marcantes, início e final desse estágio, Freitas cita Piaget:

Piaget (2002) aponta que, ao longo do estágio pré-operatório, a criança transita entre duas formas extremas de pensamento: uma pertencente ao início desse estágio, é a do pensamento por pura assimilação, cujo egocentrismo exclui toda objetividade; outra que é a do final do estágio, é a do pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara o pensamento lógico. (PIAGET, 2002 *apud* FREITAS, 2010, p. 148).

Nesse estágio há uma grande evolução no desenvolvimento da criança, porque a linguagem passa ser protagonista do aprendizado. No entanto, apesar do sujeito conseguir explorar um pouco mais a comunicação com outros, ainda há um egocentrismo presente, o indivíduo só consegue visualizar o mundo à sua perspectiva, “tenta dar explicações a quem não está participando de uma situação como se estivesse explicando para si mesma” (GOULART, 2008, p. 55) e não compreende outros pontos de vista. Segundo Souza e Wechsler:

Desta forma, podemos dizer que a socialização se encontra pela metade, pois a criança procura se comunicar com o próximo, mas ainda é egocêntrica. Portanto, neste momento, acontece o que é denominado por Piaget de monólogos coletivos, ou seja, várias crianças falando ao mesmo tempo, sem uma compreender a outra. (SOUZA, WECHSLER, 2014, p. 138).

Nesse período também, ocorrem as “manifestações da função simbólica” (FREITAS, 2010, p. 146), que se fundamentam na potencialidade do indivíduo conseguir distinguir significantes e significados. A partir desse momento, a criança é capaz de apresentar situações cotidianas e casos por meio da linguagem oral, por desenhos ou através da imitação.

Piaget denominou de jogo simbólico a habilidade de criar imagens mentais e representar através da imitação a realidade, como brincar de tomar chá em uma xícara imaginária, com o sujeito tendo consciência de que é uma brincadeira de fato. (FREITAS, 2010, p. 147). A criança pode, ainda, adquirir a capacidade de transformar essas imagens mentais, utilizando a mesma lógica com objetos simples: por exemplo, a criança no estágio pré-operatório arrasta um ferro de passar roupas pelo fio percorrendo o quintal da casa, esse objeto, então, torna-se algo prazeroso a ela, como passear com um cachorrinho de estimação, revelando a característica do egocentrismo, onde ela cria jogos simbólicos e é protagonista deles: “a criança

destaca-se do mundo dos adultos para criar um mundo só seu, o qual possa exercer sua total soberania, quando pode ser ora seu pai, ora o professor, ora sua mãe.” (CHATEAU, 1987 *apud* FREITAS, 2010, p. 147). Ainda assim, o sujeito ao fim dessa fase inicial do estágio, apesar de brincar sozinho, de ter um pensamento mais individual, ele pode possuir um pensamento inclinado ao coletivo, dando início à fase de transição entre o egocentrismo puro e pensamento coletivo. (SOUZA; WECHSLER, 2014, p.139)

Por volta dos 4 anos de idade, ainda na fase considerada inicial desse estágio, surge o pensamento intuitivo, que segundo Goulart (2008) não é considerado uma lógica concreta, e sim algo mais prematuro, que caminha para sua efetivação:

Não é ainda uma lógica, mas uma semilógica, e, à falta de operações inversas, não tem uma estrutura operativa. O que a criança intuitiva faz é realizar operações em suas imagens mentais; considera a imagem mental em toda a sua concreticidade e depois a organiza mentalmente, a fim de conseguir informações novas. (GOULART, 2008, p. 60).

Nessa fase, ocorre uma preparação para as noções técnicas que se desenvolverão no próximo estágio, porém, conforme Goulart (2008, p.61), “comparada à lógica, a intuição é menos estável, do ponto de vista do equilíbrio, devido à ausência da reversibilidade”.

Até os 5 anos, a criança ainda não tem o pensamento reversível, nem semi-reversível, isto é, ela não é capaz de compreender a possibilidade de reversão de qualquer atividade. Como afirma Goulart (2008, p.58), nesta fase, o indivíduo “fixa os estados e não consegue acompanhar as transformações”. Assim, a criança mantém o foco nos resultados e não considera os processos. Portanto, encontra-se uma problemática no sentido da exposição da criança que ainda não concretizou o pensamento reversível à alfabetização, uma vez que esse processo exija foco em todos os momentos, desde a apresentação de formas geométricas, a sua transformação em letras até a formação de palavras em seu nível mais concreto.

O pensamento pré-operacional antes dos 5 anos é marcado pela irreversibilidade, ou seja, o indivíduo centraliza o foco em um aspecto, é inflexível e é incapaz de corrigir superficialidades ou distorções, porque não há foco no processo. Em torno dos 5 aos 7 anos de idade, o sujeito já consegue compreender de forma semi-reversível, mas não tem total dominância das formas de reversibilidade e de

transição de um estado para outro. O alcance da reversibilidade total só acontece no estágio seguinte, o operatório concreto (GOULART, 2008, p. 59).

Segundo La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p.15) a aquisição da linguagem é essencial no processo de socialização infantil. Diferente do período anterior (sensório-motor), no qual a criança estava centrada em si mesma, na descoberta de seu próprio corpo e reflexos inconscientes, havia pouca troca com o exterior, já nesse momento e a partir da aquisição da linguagem, dá-se início à socialização da inteligência. No entanto, as crianças que estão no período Pré-operatório possuem dificuldades em manter um diálogo, devido à inconstância de seus discursos e da diversidade de definições atribuídas a uma mesma palavra:

Falta-lhe, em primeiro lugar, a capacidade de aderir a uma escala comum de referência, condição necessária ao verdadeiro diálogo. Vendo, por exemplo, crianças de 4 anos conversando entre elas, verifica-se que cada uma pode emprestar definições diferentes às mesmas palavras, e que não procuram avaliar essa diferença. Verifica-se a mesma coisa no jogo de regras: cada uma segue as suas próprias, sem parecer sentir necessidade de regular as diferentes condutas a partir de uma referência única. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 15).

A linguagem por vezes não se concretiza no início do período Pré-Operatório, aos 4, 5 anos de idade, em consequência de diversos fatores ao longo da infância. No entanto, o fato de os indivíduos desta fase não conseguirem, de forma inconsciente, estabelecer uma relação dialógica relativa a um assunto comum, e nem sejam capazes de compreender o mundo pelo ponto de vista do outro, acaba dificultando o estabelecimento de relações de reciprocidade (SOUZA; WECHSLER, 2014, p. 140).

Ao fim desse período, por volta dos 7 anos, instaura-se a transição entre a inteligência puramente baseada na ação e as estruturas lógicas mais gerais, e “muda-se a forma pela qual a criança aborda o mundo” (GOULART, 2008, p.63).

- **Estágio/Fase Operatório Concreto:** Esse período corresponde à faixa etária dos 7 aos 11 anos de idade e nesse momento a criança já possui noções de reversibilidade, compreensão sobre a transformação, o avanço e a regressão dos processos, e é capaz de refletir sobre as ações, segundo Goulart (2008, p. 63).

O pensamento egocêntrico caracterizado pelo estágio anterior começa a dar lugar ao pensamento operatório, no qual a criança passa a saber lidar com a ampla

variedade de informações ao redor dela, sendo capaz de enxergar a perspectiva de outros. (PIAGET, 1969, p. 42-43)

No entanto, no início desse estágio as crianças ainda podem apresentar outras características presentes no período anterior, uma vez que estejam em fase de transição e em processo de concretização de conhecimentos relativos à reversibilidade, quantidade e transformação, proporcionando maior compreensão lógica das situações vivenciadas. Por exemplo, se transformada em formato de salsicha uma massa que anteriormente estava em formato de bola, a criança será capaz de compreender que há a mesma quantidade de massa em ambos os formatos, sendo essa a compreensão de reversibilidade.

Diante disso, Piaget (1969, p. 51-52) evidencia a transformação de pensamento comparando-o com o estágio anterior, caracterizado pela intuição, e que deverá se modificar no período Operatório Concreto, conforme o autor exemplifica:

Um exemplo especialmente claro é o da seriação qualitativa A B C..., etc. Em todas as idades, uma criança saberá distinguir dois bastões pelo comprimento e julgar que o elemento B é maior que o A. Mas, **na primeira infância, isto é apenas uma relação perceptiva ou intuitiva, e não a operação lógica.** [...] por volta dos seis anos e meio ou sete, descobre um método operatório, que consiste em procurar em primeiro lugar o menor elemento de todos, depois o menor dos que restaram, conseguindo, desta maneira, construir a série total sem tentativas nem erros (e também intercalar novos elementos). (PIAGET, 1969, p. 52-53, grifo nosso).

Isto posto, é possível citar duas estruturas mentais principais que caracterizam esse estágio: as operações lógico-matemáticas e as operações infralógicas. Ambas operações se manifestam conforme desenvolvimento da criança, porém a primeira, lógico-matemáticas dizem respeito às capacidades de classificação e seriação, multiplicação lógica e compensação simples, também podendo ser denominadas como “agrupamentos”, segundo Goulart (2008, p. 64). Já as operações de caráter infralógico correspondem à conservação física dos objetos e as capacidades que o constituem, como peso, volume e matéria, também perpassando pelas características de representação do espaço, como o comprimento, o perímetro, a superfície e suas direções, ainda conforme Goulart (2008, p. 66).

As noções de reversibilidade adquiridas nesse estágio são evidenciadas pela capacidade mental da criança de refazer uma sequência de ações para chegar a uma conclusão final sobre a experiência executada. Como exemplo é possível citar a famosa experiência de Piaget com copos d'água, onde colocam-se líquidos em um

tipo de copo e transfere-se esse mesmo líquido para outro copo com um formato diferente e questiona-se a criança sobre qual recipiente há mais líquido. Nesse estágio, a criança já tem a capacidade de compreender que há exatamente a mesma quantidade de líquido em ambos os copos e apenas o formato é uma variante nesse processo, mas que não afeta o resultado final. Para tanto, é necessário que o indivíduo consiga refazer a operação mentalmente para entender o processo, assim como explica Goulart (2008, p. 63): “uma ação pode voltar ao ponto de partida ou ser anulada através de uma operação mental”.

Nesse período, também há uma transformação relativa à organização social das crianças, a relação de amizade com outros de mesma idade que anteriormente era inconstante, com desentendimentos, reconciliações, “trocas” de amigos de forma sucessiva, nessa fase dá lugar a formação de grupos de amigos fixos, onde há mais diálogo e compreensão da visão alheia, uma vez que o egocentrismo já não seja mais característica principal do indivíduo dessa faixa etária. Assim sendo, “considera-se que o desenvolvimento cognitivo possui relação com o afetivo” (SOUZA; WECHSLER; 2014 p. 145).

- **Estágio/Fase Operatório Formal:** O quarto e último período das fases de desenvolvimento por Jean Piaget corresponde à faixa etária dos 12 aos 15 anos e é caracterizado pela descentração do pensamento concreto para a capacidade de compreender o abstrato, da reflexão sobre as próprias ações e de outros (GOULART, 2008, p. 81).

Nesse período, o adolescente passa a construir um pensamento formal, no qual seja possível que o plano, anteriormente, de ações concretas passe a fazer parte do plano das ideias. Segundo Piaget (1969, p.63-64), isso significa que ele seja “capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real”. O que antes era formado pela compreensão mais superficial do mundo, agora estava dando espaço para a reflexão, o entendimento de conceitos sem que eles estivessem necessariamente atrelados a algo concreto.

No entanto, ainda conforme Piaget (1969, p. 64) esse estágio é marcado pelo egocentrismo no início, já que “toda nova capacidade mental começa por incorporar o mundo em uma assimilação egocêntrica, para só depois atingir o equilíbrio, através da acomodação ao real”. Ou seja, nessa fase, a reflexão presente na realidade dos adolescentes é muito marcada pelo apego à diversas teorias relativas aos aspectos que ele deseja mudar no mundo, e portanto, ao acreditar nessa teoria, passa-se a

desejar que todo o círculo de pessoas que se conhece tenha a mesma visão e a mesma aspiração pela transformação.

Contudo, após esse pico de egocentrismo presente na mudança de pensamento, progressivamente, encontra-se o equilíbrio juntamente com a maturação dos pensamentos.

O equilíbrio é atingido quando a reflexão compreende que sua função não é contradizer, mas, se adiantar e interpretar a experiência. Este equilíbrio, então, ultrapassa amplamente o do pensamento concreto, pois, além do mundo real, engloba as construções indefinidas da dedução racional e da vida interior. (PIAGET, 1969, p. 65).

Nessa perspectiva, foi exibida e explicada a Teoria do Desenvolvimento de Piaget, em que se entende que os sujeitos têm um desenvolvimento cognitivo natural e específico de cada faixa etária, que podem ou não evoluir conforme os estímulos propostos. Essa teoria foi pioneira no que se trata de estudos tão específicos sobre a psicologia da criança e do adolescente. Entretanto, existem outros trabalhos reconhecidos por estudiosos importantes no campo do desenvolvimento cognitivo que vieram posteriormente às ideias de Piaget, como o de Vygotsky, com a Zona de desenvolvimento proximal, que contesta a afirmação de Piaget de que o desenvolvimento humano é natural e inato, trazendo uma nova perspectiva, a influência do ambiente social e fatores externos na formação dos indivíduos.

1.2 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO POR VYGOTSKY

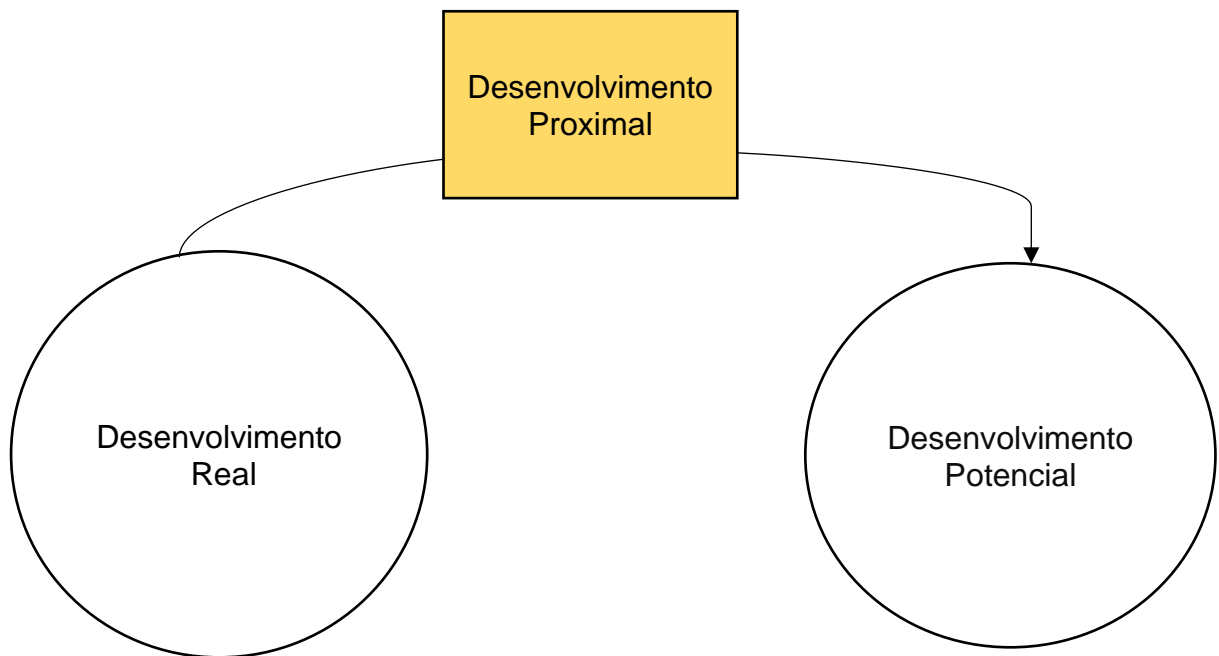
Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1924) proporcionou grandes contribuições para a Psicologia e a Educação, compreendendo a relação estabelecida entre ensino/aprendizagem e criando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que será apresentado a seguir:

Sua matriz epistemológica básica, o materialismo histórico e dialético, considera que, ao produzir o meio em que vive, o homem se produz; ou seja, o homem é determinado historicamente mas é, simultaneamente, determinante da história. (ZANELLA, 1994, p. 97).

Nessa perspectiva, Vygotsky considera que o desenvolvimento humano e a aprendizagem se relacionam simultaneamente, compreendendo dois níveis

principais: o primeiro seria o desenvolvimento real, relativo às ações e atividades psicológicas que o indivíduo já consegue realizar com domínio e autonomia, o segundo seria o desenvolvimento potencial, ou seja, refere-se a atividades que a criança ainda não é capaz de realizar com autonomia, porém com auxílio de outro mais experiente e através de orientações e mediações há a potencialidade de resolução dessas atividades. A distância entre o Desenvolvimento Real e o Desenvolvimento Potencial é chamada por Vygotsky de Desenvolvimento Proximal (ZANELLA, 1994, p. 98-99). Conforme exemplo a seguir:

Figura 1



Fonte: produzido pela autora.

Assim sendo, é possível considerar que as ações que o indivíduo consegue realizar sozinho são conhecimentos já internalizados e mais concretos e estão dentro do **Desenvolvimento Real**, as ações e projetos que os indivíduos conseguem realizar a partir da orientação de um professor ou uma criança mais experiente, mas não sozinho, estão dentro do **Desenvolvimento Potencial**, no caminho que esses conhecimentos fazem de potenciais a reais, encontra-se o **Desenvolvimento Proximal**. O conjunto de todos os elementos chama-se **Zona de Desenvolvimento Proximal, a ZDP**.

1.2.1 A zona de desenvolvimento proximal e o sociointeracionismo

Segundo Zanella (1994, p.108), a Zona de Desenvolvimento Proximal fundamenta-se no campo interpsicológico, ou seja, encontra-se na relação entre indivíduos e no convívio social, onde são evidenciados posicionamentos e interesses diversos, sendo constantemente colocados em questão, seja na relação criança-adulto, adulto-adulto ou criança-criança, o que caracteriza a ZDP é a relação de confronto entre opiniões, mas de forma dialética, onde as partes cooperam, comunicam-se e contribuem para o desenvolvimento dos conhecimentos em que os indivíduos podem entrar em avanço ou regressão.

Nessa perspectiva, Vygotsky apresenta o conceito de **mediação** e de aprendizagem mediada considerando o conceito marxista de mediação em seus estudos, em que “a linguagem passa a ser o meio ou modo mais importante que os seres humanos possuem para formar conceitos e para aprender, mas sempre no contexto da interação social” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 14). E, a fim de evitar possíveis regressões, ele sugere que o adulto/professor tem o papel de mediar para transformar. Mediação essa denominada por Vygotsky como ‘sociointeracionismo’, conforme Martins e Moser:

Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação. A essa mediação, Vygotsky e seus discípulos denominaram de sociointeracionismo – a ação se dá numa interação sócio-histórica ou histórico-cultural. (MARTINS; MOSER, 2012, p. 10).

Com esse conceito, Vygotsky aponta a importância do ambiente escolar na formação dos indivíduos, pois permite que a criança explore a sua Zona de Desenvolvimento Potencial a partir da interação e da mediação com o outro, onde é possível ser atuante influenciando e sendo influenciado pelo meio em que se encontra.

1.3 A ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Embora o processo de alfabetização não dependa inteiramente de aspectos como idade, condições sociais ou físicas das crianças, existem implicações ao que se

trata do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, a maturação biológica, a prontidão motora e a maturação psicológica e intelectual determinam potencialidades, as capacidades e os entraves relativos aos processos de leitura e escrita que as crianças estão pré-dispostas a compreender a seu tempo (VERONEZI, 2011, p. 6104).

Isto posto, tornou-se necessário introduzir o assunto de alfabetização precoce no presente trabalho através do compilado dos dois principais estudos acerca do desenvolvimento cognitivo das crianças, sendo o primeiro relativo a Piaget e os Estágios do Desenvolvimento e o segundo relativo a Vygotsky e à teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, em que ambos discutem e registram observações ao longo de seus estudos sobre o tema elaborando as teorias já citadas, distinguindo-se, em suma, pela abordagem. Para Piaget, o processo de aprendizagem é desenvolvido e aprimorado através de estímulos, mas depende, principalmente, da maturação biológica dos indivíduos, no qual podem esses ser classificados por estágios e idades fixas. Já Vygotsky, considera que a aprendizagem ocorre a partir da interação com o meio e que, ao nascer os indivíduos se encontram em um mundo social já existente, formando uma visão desse mundo através da interação com o outro. O desenvolvimento, portanto, dentro dessa perspectiva, é mediado pelo interpessoal antes de ser internalizado pela criança, partindo do social para o individual.

Ainda que ambas as teorias tenham focos e projeções diferentes, os estudos abordados por elas são essenciais para a compreensão, principalmente psicossocial, da vida humana, sendo possível interpretar capacidades e potencialidades dos indivíduos relativas à sua maturação biológica e cognitiva.

Considerando que o processo de leitura e escrita têm sido adiantados atualmente, por vezes desrespeitando as demandas preliminares dos indivíduos e acarretando consequências posteriores, há um grande embate que traz perguntas que serão discutidas nesse trabalho, sendo elas:

1. Deve-se alfabetizar a criança na educação Infantil?
2. Existem aspectos que são necessários estarem plenamente desenvolvidos para que a criança consiga ser alfabetizada com sucesso?
3. Quais as possíveis consequências da aceleração dos processos de aprendizagem na educação infantil?

Sobre o assunto, as autoras Faria e Mello (2012, p. 15) expõem a seguinte visão:

O desafio da educação infantil está exatamente em, ao invés de se preocupar com ensinar as letras, numa pedagogia reducionista, construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar o escrito.

Considerando a importância de compreender o papel da escola de educação infantil, em relação às suas funções e ao momento certo para introduzir as letras e números na rotina escolar das crianças, uma vez que em determinadas situações a escola pode encarar a alfabetização como mera aquisição de código adotando práticas tradicionais e tecnicistas que ignoram a vivência, a relação do aluno com o mundo em seu ambiente social como parte fundamental do processo de aquisição de leitura e escrita significativo. Assim, o presente trabalho buscará dispor das discussões iniciais acerca da compreensão dos maiores desafios cognitivos em relação à alfabetização, considerando os Estágios do Desenvolvimento e a Zona de Desenvolvimento Proximal, além de outras perspectivas, visando a colaboração na construção dos conteúdos dessa pesquisa.

Em relação ao período para alfabetização, a autora Emília Ferreiro expõe que o processo de alfabetização não se inicia na escola, porém muito antes e permanece de forma contínua:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p.23).

Assim sendo, considera-se, então, que a alfabetização não é um processo rápido, simples e imutável, mas sim um exercício contínuo que envolve o Letramento e a Aquisição de Linguagem, ainda que a autora não os trate como conceitos individuais (alfabetização e letramento), muito antes da apresentação de símbolos ou técnicas de leitura e escrita. E embora essa deva ser uma prática que se inicia desde o início do convívio social, não se deve acelerar os processos graduais aos quais as crianças estão sujeitas, pular etapas e/ou não permitir a internalização de conceitos pode ser muito prejudicial posteriormente.

Os processos que antecedem a concretização da alfabetização são extremamente importantes, conforme Duarte, Rossi e Rodrigues (2008, p. 6):

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Mas se concebe a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se coloca em termos completamente diferentes. Embora se saiba falar adequadamente, e se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação.

Portanto, no capítulo a seguir serão apresentados os processos de Aquisição de Linguagem e Letramento, julgando-os necessários para a melhor compreensão da presente pesquisa, envolvendo suas amplitudes e diversidades, a fim de buscar respostas aos questionamentos levantados.

2 A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO

A língua é um dos bens sociais mais importantes para a humanidade, já que ela “é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p.15). Na infância, a linguagem se inicia ainda antes do processo de escolarização, de leitura ou escrita e trata-se de um instrumento de comunicação, expressão e de identificação, que se desenvolve a partir da inserção dos indivíduos em uma determinada cultura de uma determinada sociedade contribuindo fortemente na formação de identidades individuais e sociais, pois “nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p.15). Assim, visa-se, inicialmente, considerar e elucidar posicionamentos do percurso histórico pelo qual a linguagem perpassa, brevemente, situando a Psicolinguística e a Aquisição de Linguagem na infância.

A linguagem é um sistema de comunicação baseado em palavras e gramática. Uma vez conhecidas as palavras, a criança pode usá-las para representar objetos e ações. Ela pode refletir sobre pessoas, lugares e coisas; e pode comunicar suas necessidades, sentimentos e ideias a fim de exercer mais controle sobre sua vida. (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 193).

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem compreende aspectos que vão além da concretização de palavras ditas ou escritas pelas crianças, já que este deve envolver a capacidade de simbolizar, criar conceitos e assimilar significados relativos à expressão dos pensamentos, uma forma de comunicação que se diferencia dos demais animais pela flexibilidade e criatividade apoiada em regras gramaticais (MIRANDA; SENRA, 2012, p. 2). Isto é, a linguagem passa a ser, portanto, uma forma organizada e combinada do uso de palavras, visando a comunicação e expressão do pensamento espontâneo (cf. MIRANDA; SENRA, 2012, p. 2).

2.1 TEORIAS DA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E A PSICOLINGÜÍSTICA

A Psicolinguística teve seu surgimento ao final dos anos 1950 (DEL RÉ, 2018, p. 14) e trata-se de um campo de estudos que compreende áreas da linguística, principalmente relativas à aquisição de linguagem e áreas da psicologia, em que há a contribuição através de observações sobre questões comportamentais e metodológicas referentes à infância. Ou seja, aborda concepções pertinentes à aquisição de linguagem nos estudos linguísticos e psicológicos, a fim de compreender a infância como um todo, as fases de desenvolvimento e o reconhecimento de habilidades e competências. De acordo com Alessandra Del Ré (2018, p. 14), a Psicolinguística pode ser definida como “a ciência da linguagem que estuda os processos psicológicos implicados na aquisição e no uso da linguagem”, embora essa definição abra espaço para possibilidades. Ainda de acordo com a autora, a Psicolinguística é um encontro, no qual surgem diversas possibilidades de pesquisa:

É nesse “encontro” da Psicologia com a Linguística que se ligam as experiências do indivíduo ao falar, ao escrever, ao ouvir, ao ler. Assim, pode-se estudar aqui o uso da língua na formação de conceitos, no aprendizado, na aquisição da linguagem etc. (DEL RÉ, 2018, p. 15).

Considera-se, portanto, a aquisição de linguagem como parte dos estudos Psicolinguísticos, a qual busca explicar o funcionamento e a capacidade das crianças, por volta de uma determinada faixa etária serem capazes de fazer uso produtivo de sua língua nativa.

Diante disso, a aquisição da linguagem deve ocorrer através de um processo estabelecido na vivência e na expressão emocional, conforme Chomsky (2005¹, p. 35 *apud* GLENDAY, 2008, p.10), “a aquisição de uma língua mais se parece com o crescimento dos órgãos – é algo que acontece com a criança, e não o que a criança efetivamente faz”. Trata-se de um processo que tem a finalidade de comunicar o pensamento, que se dá por meio da experiência, do estímulo e da compreensão do mundo.

Essa perspectiva difere-se dos estudos antecedentes à Chomsky, em que se considerava “fatos linguísticos com base em determinados pressupostos teóricos” (DEL RÉ, 2018, p. 14) em um caráter formal e afastado da realidade social, baseados em teorias empiristas, nas quais considerava-se a criança uma tábula rasa, sendo capaz de desenvolver o conhecimento linguístico a partir de estímulos e reforços (positivos e negativos). B. F. Skinner e o behaviorismo trouxeram grandes contribuições a essas pesquisas. No entanto, em meados da segunda metade do século XX, o linguista Noam Chomsky², desenvolve e aplica a Teoria Gerativista, contribuindo diretamente na ligação da Psicologia com a Linguística, através das experiências dos indivíduos ao falar, escrever, ler e ouvir (DEL RÉ, 2018, p.15), questionando as teorias anteriores e sendo pioneiro no uso do “inatismo” como possibilidade dentro da aquisição de linguagem, ou seja, passa a considerar capacidades instintivas no processo de aprendizagem, baseando na rapidez de raciocínio e na criatividade da criança.

A Teoria Gerativista de Chomsky fundamenta-se na análise do contexto e da capacidade de fala dos indivíduos, conforme Del Ré (2018, p. 19):

Tal teoria fundamenta-se na observação de que a criança, simplesmente por viver num meio em que se fala uma determinada língua, começa a produzir sons dessa língua, a desenvolver e a adquiri-la, e aos 3/4 anos já está com sua “gramática” quase completa. Assim, pressupondo que a aquisição de uma língua não se baseia em memorização – porque se assim fosse, então para aprender uma língua bastaria decorar palavras – como se dá essa aquisição.

¹ CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antônio Sant’Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

² Linguista, sociólogo, cientista cognitivo, professor e ativista norte-americano. Tornou-se conhecido pelas suas contribuições na Psicolinguística através da teoria da Gramática Gerativa Transformacional. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/noam_chomsky/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

De acordo com o autor, e questionando a possibilidade de aprendizado simplesmente pela reprodução, imitação e reforço, as línguas seriam, então, “transmitidas geneticamente – daí o termo inato, trata-se de algo biologicamente determinado” (DEL RÉ, 2018, p. 19), embora esse conhecimento inato seja apenas desenvolvido a partir do contato com o outro falante, quando os estímulos (*input*) são gerados, resultando na performance, na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Para Chomsky, essa capacidade inata não dispensa o papel da escola e nem das relações sociais, aspectos essenciais para a expansão do vocabulário na infância, bem como desenvolvimento das demais habilidades de comunicação, identidade e de auto expressão.

No entanto, ao afirmar que o cérebro dispõe dessa estrutura organizacional de gramática universal, Chomsky “minimiza o papel do conhecimento adquirido na aprendizagem da língua pela criança e deixa de lado outros elementos que participam desse processo” (DEL RÉ, 2018, p. 21) e a partir dessa ausência surgem novas abordagens, baseadas nas teorias cognitivista (de J. Piaget) e interacionista (de L. S. Vygotsky) que serão abordadas a seguir.

A partir da evolução dos estudos na área da Psicolinguística sobre a linguagem no processo cognitivo do indivíduo, passa-se a considerar a produção intelectual de Jean Piaget e o que ele desenvolve, como mostramos anteriormente, a respeito da interação da criança com o ambiente e as trocas comunicativas entre a criança e o adulto, dispersando a atenção da aquisição de linguagem e focando na relação entre pensamento e linguagem. Destaque-se que, de acordo com o autor, essa relação não é suficiente para a aquisição da língua se não há um devido preparo para tal: “não basta que a criança esteja apenas “exposta” à interação social, ela deve também estar “pronta”, no que se refere à maturação, desenvolver o(s) estágio(s) necessário(s) para compreender o que a sociedade tem para lhe transmitir.” (DEL RÉ, 2018, p. 22). Ainda que o autor considere o aspecto social em sua teoria, Piaget não o toma como principal, já que defende que o desenvolvimento da linguagem infantil se dá a partir da maturação (os estágios/fases) individual.

Nesse aspecto é que vertentes dos estudos da aquisição da linguagem encontram Vygotsky que aborda o “outro”, superando o egocentrismo de Piaget, por meio da Teoria Interacionista. Conforme La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 24, grifo nosso):

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso.

O autor, portanto, rejeitou a possibilidade de funções mentais imutáveis e fixas, contrapondo-se a Piaget, já que considera o cérebro como um membro com probabilidade de expansão, sendo alterável e inconstante, pois são funções moldadas de acordo com as vivências e construções ao longo da vida dos indivíduos. No entanto, esse processo de construção e adaptação pelo qual a criança passa exige a interação com o outro, podendo ser, inclusive, um mediador, que propicia que todas as informações recebidas sejam mediadas pelo adulto. Para Vygotsky, “é desse modo que a criança se desenvolve na interação com o outro e aprende com ele (adulto) aquilo que em breve ela será capaz de fazer sozinha” (*apud* DEL RÉ, 2018, p. 23). A chamada ZDP³ organiza as atividades e ações de acordo com as habilidades da criança, também se relaciona às fases de desenvolvimento da oralidade e sua ligação com o pensamento, que, nessa perspectiva, ocorre por volta dos dois anos de idade, “a fala, resultante da internalização da ação e do diálogo servirá de suporte para que a criança comece a controlar o ambiente e o próprio comportamento” (DEL RÉ, 2018, p.23).

Esse movimento da linguagem inicia-se por meio de um estágio preliminar, no qual os bebês protagonizam formas de comunicação baseadas, por vezes, em balbucios e sons indefinidos, denominada “pré-linguagem”, conforme Miranda e Senra (2012, p. 3) que comentam a obra “Desenvolvimento humano” de Papalia & Olds (2000)⁴:

antes das primeiras palavras serem pronunciadas há uma fase denominada **pré-lingüística**. Esta fase é caracterizada pela emissão de sons que progridem do choro e da produção de fones como “ahhh” ou “gritinhos”, para os balbucios, gestos e imitação de sons embora não haja compreensão dessa imitação.

³ ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

⁴ Papalia, D. E.; Olds, S. W.. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

De acordo com Papalia e Feldman (2013, p. 194-195), as vogais e consoantes expressadas pelos bebês só passam a ser reconhecidas pelos adultos entre 6 e 10 meses de vida e a primeira palavra é dita entre 10 e 14 meses, no qual se inicia o estágio da fala linguística, em que uma expressão verbal é capaz de transmitir um significado identificável e interpretável. As primeiras sentenças, no entanto, ocorrem por volta dos 18 a 24 meses, embora esse não seja um prazo, já que cada criança se desenvolve em ritmos e possibilidades distintas. Posteriormente, por volta dos 20 a 30 meses, as crianças demonstram potencialidade para juntar duas palavras com significado indicando uma ação, um acontecimento, questões do dia a dia ou um pedido, como exemplificam Papalia e Feldman: “É comum as crianças utilizarem a fala telegráfica⁵, que consiste em apenas algumas poucas palavras essenciais. Quando Rita diz, ‘Bobó endo’, parece querer dizer ‘Vovó está varrendo o chão’” (2013, p. 197). Nesse momento, ocorre a expansão de vocabulário, em que há uma maior compreensão da sintaxe⁶ da língua, ou seja, a criança passa a ser capaz de utilizar plurais, artigos, preposições, etc. Aos 3 anos, o sujeito já é capaz de se comunicar com mais clareza, deixando seus objetivos e solicitações explícitas aos ouvintes.

Contudo, para Piaget (1969), “a linguagem não é suficiente para explicar o pensamento, pois as estruturas que caracterizam esta última têm suas raízes na ação e nos mecanismos senso-motores que são mais profundos que o fato linguístico” (1969, p. 92). Isto é, aspectos que envolvem o desenvolvimento sensório-motor e acompanham a fala podem ser mais significativos dentro desse contexto linguístico ao sujeito do que a reprodução de palavras em si. De acordo com o autor:

A linguagem, portanto, é condição necessária, mas não suficiente para a construção de operações lógicas. Ela é necessária, pois sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrar em sistemas simultâneos ou que contivessem, ao mesmo tempo, um conjunto de transformações solidárias. Por outro lado, sem a linguagem as operações permaneceriam individuais e ignorariam, em consequência, esta regularização que resulta da troca individual e da cooperação. (PIAGET, 1969, p. 92).

⁵ Forma inicial do uso de sentenças que consiste em falar apenas algumas palavras essenciais. Disponível em: <https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/265645/mod_resource/content/1/Papalia_desenvolvimentohumano_12ed.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

⁶ Regras para formar sentenças em uma determinada língua. Disponível em: <https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/265645/mod_resource/content/1/Papalia_desenvolvimentohumano_12ed.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

Assim, Jean Piaget coloca em pauta a importância da fala e da expressão sendo ela produzida, compreendida e simbolizada pela criança, considerando-a como fundamental e incorporando o valor dos gestos e da apropriação de significados que possibilitam a aquisição da linguagem, conforme Miranda e Senra (2012, p. 2) sobre a obra “Introdução à Psicologia” de Atkison et al. (2002)⁷:

A utilização da linguagem possui dois aspectos: um de produção e um de compreensão. Produzir linguagem significa partir de um pensamento que de alguma maneira é traduzido numa oração e expressado através de sons. Compreender parte da audição de sons, atrelar significado a estes sons na forma de palavras que consistem na criação de uma oração para posteriormente extrairmos significados dela. Ambos aspectos compõem o processo de aquisição da linguagem e apresentam os níveis da sintaxe, da semântica e da fonologia⁸, que envolvem, respectivamente, as unidades de oração, a transmissão de significados e os sons da fala.

Diante das complexidades e a amplitude que esse assunto abrange, as teorias existentes buscam explicar os aspectos que permeiam o desenvolvimento e aquisição de linguagem. Assim, nesse primeiro momento, o presente tópico será orientado pelo questionamento: ***a capacidade linguística é aprendida ou inata?***

Para B. F. Skinner (1957)⁹ e a teoria clássica da aprendizagem, a base do aprendizado é a experiência. Em seus estudos, o autor afirma que os reforços (positivos ou negativos) conferidos aos bebês determinam o desenvolvimento de sua linguagem, uma vez que a observação e a imitação sejam capazes de contribuir para a reprodução de palavras específicas, ainda que de forma reprodutiva, distantes da reflexão.

Segundo a teoria clássica da aprendizagem, a criança aprende a linguagem por meio de **condicionamento operante**. A princípio, o bebê emite sons aleatórios. Os cuidadores reforçam os sons que se assemelham à fala adulta com sorrisos, atenção e elogios. O bebê então repete esses sons reforçados. Segundo a teoria da aprendizagem social, o bebê imita os sons que ouve dos adultos e, novamente, é reforçado a fazer isso. O aprendizado das palavras

⁷ ATKINSON, R. L.; ATKINSON, R. C.; SMITH, E. E.; BEM, D. J.; NOLEN-HOEKSEMA, S.. **Introdução à psicologia de Hilgard**. 13. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

⁸ Sintaxe: o estudo de como a linguagem combina palavras para formar frases gramaticais; Semântica: podendo ser, por exemplo, formal ou lexical, o estudo dos sentidos das frases e das palavras que a integram; Fonologia: o estudo dos padrões dos sons básicos de uma língua. Disponível em: <<https://pos.letras.ufg.br/n/2105-divisoes-da-linguistica#:~:text=fonologia%2C%20o%20estudo%20dos%20padr%C3%B5es,palavras%20para%20formar%20frases%20gramaticais>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

⁹ SKINNER, B. F.. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

depende do reforço seletivo; a palavra gatinho é reforçada somente quando o gato da família aparece. À medida que esse processo continua, a criança é reforçada para uma fala cada vez mais semelhante à do adulto. (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 198).

No entanto, para Chomsky (1972¹⁰ *apud* GLENDAY, 2008), ainda que esses fatores contribuam para o desenvolvimento da linguagem, esses são incapazes de suprir completamente o processo de aquisição de uma língua.

A linguagem, trata-se, então, de um sistema simbólico composto por uma organização gramatical, semântica e discursiva complexa, no qual não é possível adquirir essa estrutura apenas com a imitação, sendo necessário mais do que isso, já que a fala dos próprios adultos ao comunicarem-se com crianças podem ser consideradas agramaticais. Conforme Papalia e Feldman (2013, p. 198):

as combinações e nuances de palavras são tão numerosas e tão complexas que não podem ser todas adquiridas por imitação específica e reforço. Além disso, os cuidadores geralmente reforçam expressões que não são estritamente gramaticais, contanto que façam sentido (“Vovô vai tchau tchau”). A própria fala do adulto não é um modelo confiável para imitar, pois frequentemente é agramatical e contém falsos inícios, sentenças inacabadas e desvios do idioma.

Além disso, a teoria Gerativista não esclarece todas as formas de comunicação que as crianças utilizam, como as “palavras imaginativas”, por exemplo, em que o falante cria uma expressão parecida com a comum para explicar uma situação, ou até denomina um objeto de forma puramente criativa, demonstrando a capacidade de criar e desenvolver vocabulários. Segundo Glenday (2008, p. 21), Chomsky visava a compreensão do potencial linguístico do falante, a sua competência linguística, a capacidade de produzir e compreender frases por ele nunca antes ouvidas. E, portanto, modificava os estudos anteriores com novos propósitos, dando início à elaboração de uma teoria capaz de explorar relações gramaticais de forma mais complexa e profunda.

Ambas as teorias são importantes em relação aos avanços e novas informações relativas ao desenvolvimento linguístico das crianças. No entanto, elas divergem entre si. Enquanto Skinner e a teoria clássica baseavam-se na experiência, no reforço e na imitação resultando no condicionamento operante, Chomsky e o inatismo defendiam o protagonismo daquele que aprende, bem como seu ativismo,

¹⁰ CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Paris: Mouton, 1972.

no qual cabe-se uma capacidade inata de adquirir linguagem, afirmando, inclusive, que bebês são naturalmente pré-dispostos a desenvolver a fala. Chomsky (*apud* GLENDAY, 2008) se fundamenta na capacidade de recém-nascidos distinguirem sons parecidos, sendo capazes de captar aspectos específicos da fala, em que seus estudos também perpassaram pela estrutura biológica do cérebro humano, indicando as possibilidades de haver um mecanismo inato com a função de processar a linguagem e som, embora essa perspectiva ainda não tenha sido desenvolvida a ponto de explicar os motivos da precocidade da fala de alguns bebês em relação a outros (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 198-199).

Conforme as autoras Papalia e Feldman (2013), a aquisição de linguagem decorre de mais do que apenas o condicionamento, a imitação ou o ambiente, mas da combinação desses fatores. O cérebro e seu crescimento nos primeiros meses de vida são determinantes no desenvolvimento da linguagem, devido à maturação de áreas específicas e das redes neurais, nas quais ocorre o reconhecimento dos sons da língua nativa do sujeito, principalmente dos 6 aos 12 anos, segundo Imada *et al.* (2006¹¹ *apud* PAPALIA; FIELDMAN, 2013, p. 200). Entretanto, apenas as funções cerebrais bem desenvolvidas sem os devidos estímulos não são capazes de garantir a eficácia no processo de aquisição de linguagem, uma vez que a interação social também seja grande responsável pela compreensão e pelo progresso de qualquer língua. A vivência, a escuta e a troca através de diálogos, observações e do protagonismo em momentos importantes na vida do bebê são essenciais para a passagem do período **pré-linguístico**, onde surgem os sons indistinguíveis e balbucios, para o **desenvolvimento de vocabulário**, ainda que esse seja confuso, errôneo ou imperfeito, torna-se importante a construção do diálogo no cotidiano da criança, mesmo dentro da sensibilidade parental necessária.

Diante disso, é importante refletir: o que é determinante em relação à rapidez e eficácia com que a criança compreende a linguagem e passa a utilizá-la? De acordo com Mousinho et al. (2008, p. 298, grifo nosso):

A aquisição da linguagem depende de um aparato neurobiológico e social, ou seja, de um bom desenvolvimento de todas as estruturas cerebrais, de um parto sem intercorrências e da interação social desde sua concepção. Em

¹¹ IMADA, T. *et al.* Infant speech perception activates Broca's area: a developmental magnetoencephalography study. **NeuroReport**, v. 17, p. 957–962, 2006. Disponível em: <https://journals.lww.com/neuroreport/Abstract/2006/07170/Infant_speech_perception_activates_Broca_s_area__a.3.aspx>. Acesso em: 15 jun. 2021.

outras palavras, apesar de longas discussões sobre o fato da linguagem ser inata (de nascença) ou aprendida, hoje a maior parte dos estudiosos concorda que há uma interação entre o que a criança traz em termos biológicos e a qualidade de estímulos do meio.

Posição também apoiada por Papalia e Feldman (2013, p. 199-200):

Hoje, a maioria dos cientistas do desenvolvimento sustenta que a aquisição da linguagem, assim como muitos outros aspectos do desenvolvimento, depende de um entrelaçamento de genética e ambiente. A criança, tenha ela audição normal ou seja ela surda, provavelmente possui uma capacidade inata de adquirir linguagem, o que pode ser ativado ou restringido pela experiência.

Isto posto, é possível compreender que os ritmos de aquisição e desenvolvimento de linguagem são sempre únicos e dependem de duas principais áreas: capacidades inatas e interação com o ambiente. Ou seja, considerando o crescimento do cérebro do bebê, que ocorre de forma acelerada e em grande proporção em seus primeiros anos de vida, encontra-se o potencial linguístico a ser desenvolvido, mas esse potencial só se desenvolve de forma integral a partir da inserção cultural, a prática de interação social, dependendo de **mais do que** o mecanismo biológico do bebê para que ele seja capaz de ouvir, associar, compreender e replicar palavras, expressões e sentenças completas. Conforme Marcuschi e Dionisio (2007, p. 14, grifo nosso):

Por mais importante que seja, a configuração biológica transmitida geneticamente pela espécie humana confere-nos apenas a capacidade de desenvolver e usar uma língua, mas não nos insere naturalmente numa cultura. Somos mais do que a natureza e o instinto nos legaram. Somos seres com uma longa história. Nossa forma de agir é determinada muito mais pela realidade sociocultural-histórica em que nos inserimos do que por nossa simples herança biológica. Mas é evidente que sem a herança biológica nunca desenvolveríamos e manteríamos nossa herança cultural.

2.2 A INFÂNCIA E A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

De acordo com Glenday (2008, p.15), “toda língua surge como língua falada, e milhares de línguas jamais encontraram expressão escrita, sem que isso as fizessem deixar de ser uma língua”. Essa afirmação se refere às origens dos idiomas e como eles se dão na sociedade, ainda que a linguagem escrita seja muito relevante para o

estudo linguístico, a fala e a expressão através da cultura e da interação social têm papel fundamental no desenvolvimento global dos sujeitos.

Vygotsky (2001) defende que a evolução dos processos relativos à comunicação e suas transformações se dão, principalmente, pela interação social. Piaget, no entanto, argumenta que a linguagem surge a partir do esquema de pensamento, em que a criança parte de um raciocínio e linguagem egocêntrica infantil, na qual encontra-se o primeiro estágio do desenvolvimento, para o pensamento e linguagem lógicas, que se inicia no estágio sensório-motor, ou seja, considera-se a maturação biológica como alavanca principal para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, ainda que sejam necessários estímulos, imitação e prática de conversação. Portanto, para Piaget (1969, p. 170 *apud* SOARES, 2019 p. 4):

A linguagem transmite ao indivíduo um sistema todo preparado de noções, de classificações, de relações, enfim, um potencial inesgotável de conceitos que se reconstruem em cada indivíduo, apoiados no modelo multissecular já elaborado pelas gerações anteriores.

Sendo assim, na perspectiva do autor, entende-se que os indivíduos estariam pré-dispostos para a possibilidade de aquisição e desenvolvimento da linguagem, uma vez que o andamento dos estágios relativos a essa fase implica diretamente na construção de operações lógicas, e embora a linguagem seja uma condição necessária, sozinha não há a construção dessas operações. De acordo com Soares (2019, p. 4-5) “A linguagem é uma condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas”, para tanto, depende-se da coordenação dos esquemas sensório motores, acompanhados pelo desenvolvimento cognitivo e a prática de imitação. Ao alcançar esse nível de habilidades, os progressos em relação à fala poderão surgir.

Para Vygotsky (2001) o aprendizado, o desenvolvimento e a aquisição de linguagem se dão pela interação, partindo do pensamento, e por estar intimamente ligados (pensamento e linguagem) não antecedem um ao outro, mas sim influenciam-se mutuamente. Conforme segue:

No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório

completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (VYGOTSKY, 1991 p. 56-57).

Contra-pondo-se à Piaget, Vygotsky (*apud* SOARES, 2019, p. 9) defende que “as funções psicológicas nascem da atividade cerebral, mas desenvolvem-se graças às relações que o sujeito mantém com os membros de sua cultura ao longo da vida, mediadas por sistemas simbólicos”. Ou seja, para o autor, o principal fator de desenvolvimento da linguagem advém da interação social, mesmo que essas relações inicialmente sejam diretas, através de ações reflexas, processos de associações mais simples e reações espontâneas, os sistemas simbólicos, por sua vez, transformam as ações externas em processos internalizados, de fora para dentro, construindo novas possibilidades de linguagem.

A partir das pesquisas e experimentos do psicólogo L. S. Vygotsky, as crianças em fase de pensamento não-verbal e linguagem não-intelectual, onde as funções comunicativas originam-se na emoção, ocorrendo de forma espontânea e até inconsciente, trabalham, até então, de formas separadas (pensamento e linguagem), mas encontram-se em um determinado momento, por volta dos dois anos de idade, onde a fala começa a ganhar espaço, implicando em uma nova forma de comportamento, “a linguagem começa a servir o intelecto e os pensamentos começam a oralizar-se” (VYGOTSKY, 2001, p. 46-47). Conforme o autor:

o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica na criança, como o demonstraram os estudos de Piaget, é função direta do seu discurso socializado. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem. (VYGOTSKY, 2001, p. 54, grifo nosso).

Assim, o desenvolvimento da linguagem envolve o contato com a cultura de um grupo social determinado e a interação com os instrumentos linguísticos no ambiente em que o bebê está inserido, possibilitando que ele passe de sujeito biológico a sujeito sócio-histórico.

A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. (VYGOTSKY, 2001, p. 54).

Schirmer, Fontoura e Nunes (2004, p. 97) consideram que:

O processo da linguagem é bastante complexo e envolve uma rede de neurônios distribuída entre diferentes regiões cerebrais. Em contato com os sons do ambiente, a fala engloba múltiplos sons que ocorrem simultaneamente, em várias frequências e com rápidas transições entre estas.

Contudo, de acordo com Soares (2019, p.11), o linguista Bronckart apontou algumas contradições na teoria de Vygotsky que influenciam na relação que o autor defendeu, em que determinou que a linguagem prática e o pensamento desenvolvem-se de forma independente até que se encontrem quando os bebês iniciam a fala mais 'nítida'. Para Bronckart, as capacidades são construídas ao mesmo tempo por meio da interação com o meio social, o compartilhamento da cultura e a vivência, sendo mediadas pelo adulto, mas não determinadas por ele.

Apesar de dizer que é o adulto que insere a criança num grupo cultural e que é essa inserção que impulsiona a vinculação do pensamento e da linguagem, Vygotsky não discute o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo até os dois anos de idade. Só o faz no plano comunicativo. (SOARES, 2019, p. 12).

Ainda que o autor tenha tido contato com a obra de Piaget e esta tenha contribuído na construção de diversos aspectos relativos aos estudos sociointeracionistas de Vygotsky, que estabelece críticas à abordagem interacionista, já que Piaget dispõe de maior ênfase nos aspectos estruturais e de origem biológica do desenvolvimento, deixando de atribuir a devida importância ao contexto histórico e cultural e a situação social e ao meio em que os sujeitos estão inseridos. Ainda assim, ambos autores se aproximam em suas posições por defenderem a importância do organismo ativo e do desenvolvimento da linguagem a partir de um determinado período em que ocorrem alterações cognitivas internas apoiadas pela interação.

De acordo com Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), o processo de aquisição de linguagem compreende 4 sistemas importantes no que se refere ao uso da língua, são eles: **o pragmático, o fonológico, o semântico e o gramatical**. O primeiro sistema diz respeito ao uso da língua na comunicação dentro de um contexto histórico, a transmissão de emoções através da intenção de comunicar-se enfatizando significados, já o segundo, refere-se mais à percepção de sons e a consciência de

estar utilizando-se da fala. O terceiro sistema encontra-se quando os indivíduos entendem as palavras e seus significados em sua forma oral, compreendendo mais do que seus próprios desejos. O sistema gramatical, por sua vez, diz respeito a capacidade de compreender regras sintáticas e morfológicas, ou seja, o entendimento da função dos substantivos, artigos, pronomes, etc, ainda que, dentro da faixa etária comum, ainda não exista a capacidade de nomeá-los, mas sim utilizá-los em sentenças de forma involuntária.

Esses sistemas são interdependentes e correspondem, por vezes, ao estado de “maturidade” ou “prontidão” em que a criança apresenta possibilidade de alfabetizar-se. Tratando-se de um processo complexo que envolve questões biológicas, cognitivas e linguísticas.

Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) apresentam, através de um compilado de dados relativos ao desenvolvimento da linguagem pautados nas etapas do desenvolvimento individuais, uma tabela, em que foram colocadas as idades e as reações orais e auditivas das crianças aos estímulos dos falantes dentro das fases etárias estipuladas, tendo início com bebês de 0 a 6 semanas e finalizando a tabela com crianças de 48 meses.

Ao analisar o quadro, encontra-se a trajetória do processo de linguagem da criança, em que, inicialmente, envolve balbucios e pequenas imitações, que permanecem até por volta dos 12 meses, quando são ditas as primeiras palavras, como “mamá” e “papá”. Posteriormente, aos 18 meses, a criança poderá combinar palavras, tendo um vocabulário de 30 a 40 expressões. Aos 24 meses, esse vocabulário se expande para 150 palavras e usa-se a combinação de 2 ou 3 delas. Também ocorre a compreensão de instruções verbais simples. E é só a partir dos 30 meses que as crianças são capazes de compreender os primeiros verbos e utilizam-se constantemente da fala telegráfica, ou seja, das palavras essenciais num discurso, omitindo algumas preposições ou artigos, por exemplo. Nesse período e até os 48 meses (4 anos) ocorre a evolução do processo de linguagem, em que, nesse último, já há potencialidade para a formulação de frases corretas, questionamentos e faz-se uso da negação, sendo possível discursar sobre o passado ou sobre possibilidades do futuro. Nessa fase, a criança começa a compreender conceitos abstratos e a linguagem passa a ser utilizada para o raciocínio, entende-se do que está sendo dito sem ser necessário ver sobre o que está sendo dito. Essas fases, no entanto, são

possibilidades diante das individualidades das crianças, sendo necessário observar e analisar cada processo, considerando diferentes reações às faixas etárias citadas.

Para Piaget, a aquisição de linguagem torna-se mais provável a partir do final do estágio sensório-motor (por volta dos 18 meses), momento em que a criança passa pela fase pré-linguística à mesma medida em que ocorre o desenvolvimento cognitivo, tornando os esquemas de pensamento mais elaborados, permitindo a imitação e reprodução de sons específicos com objetivos e significados. No entanto, mesmo no estágio pré-operatório, as crianças de 2 a 7 anos provavelmente não estarão preparadas para se envolver em operações mentais mais complexas e lógicas, e portanto, podem não concretizar a aquisição e apropriação da linguagem nessa fase, embora ocorra uma evidente “expansão do uso do pensamento simbólico ou capacidade representacional” (PAPALIA; FELDMAN, 2013 p. 259) essa que manifestou-se anteriormente durante o estágio sensório-motor, dificultando a alfabetização dos indivíduos em um próximo momento.

Vygotsky, por sua vez, argumenta que as crianças aprendem a partir da interiorização dos resultados das interações com os adultos e com o ambiente, considera-se também o contexto histórico e cultural e defende que “entre as idades de 3 e 6 anos, as crianças fazem avanços rápidos no vocabulário, na gramática e na sintaxe” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 267), aproximando-se do período também estipulado por Piaget.

De acordo com os autores citados, Del Ré considera, ainda a linguagem como um sistema simbólico capaz de representar através da fala, os desejos, solicitações, impressões e capacidades individuais. No entanto, também expressa a possibilidade de um período para a aquisição da língua, já que esse desenvolvimento é um processo fundamental para a progressão da leitura e da escrita. Para a autora (DEL RÉ, 2018, p. 15-16):

Surge a necessidade de se descobrir se há um período crítico (idade máxima) para essa aquisição; se existe uma relação entre a produção e a percepção da linguagem, ou, ainda, entre a aquisição normal e a aquisição por crianças com algum tipo de desvio, e se há algum componente na linguagem (fonologia, morfologia, sintaxe, etc.) que é adquirido antes do que outro.

O processo de alfabetização envolve a aquisição de linguagem, a pré disposição da criança para compreender o sistema de escrita e de leitura, a preparação motora e cognitiva. E é comum que ocorram confusões em relação à fala,

à compreensão de comandos e disposição de vocabulário por parte das crianças, afinal, o progresso perpassa por dificuldades. No entanto, em alguns casos, essas adversidades perduram e influenciam a aprendizagem, podem ocorrer questões reorganizacionais da fala, em que a criança apresenta dificuldades em produzir e sequencializar sons, também podendo envolver desvios, “atrasos” e a dissociação da fala com a palavra escrita (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004, p. 97-98). Todas as questões apontadas são parte do processo de aquisição de linguagem e estão presentes nas fases de desenvolvimento, demandando estímulos e interações, sem interromper e/ou forçar avanços pelos quais a criança não está pré-disposta a desenvolver em seu próprio tempo. Schirmer, Fontoura e Nunes (2004, p. 98) apontam que:

A produção da fala e linguagem pode ser considerada adequada ou não de acordo com a idade cronológica. Para avaliá-la, é necessário levar em conta os aspectos cognitivos e emocionais do desenvolvimento, que poderão indicar ou não a severidade do caso.

As autoras dessa passagem dissertam a partir de uma perspectiva mais clínica e em torno de questões consideradas patológicas, e, portanto, as situações ali apresentadas são tratadas como ‘casos’, também preocupam-se em citar diagnósticos, dispondo de nomenclaturas adequadas à área da saúde. Ainda que esse não seja o foco do trabalho, exigindo uma exploração mais profunda e detalhada do tema para assumir qualquer posição, é importante apresentar as possibilidades diversas que são vivenciadas na escola e na socialização das crianças, afetando o desenvolvimento e o progresso em qualquer âmbito educacional.

Logo, a interrupção ou aceleração deste processo, ou seja, o desrespeito ao período necessário para que a criança compreenda a linguagem como mais do que imitação, sendo capaz de simbolizar a partir da oralidade, comunicar-se com clareza, distinguir comandos, interpretar verbos e responder apontamentos, podem afetar negativamente a alfabetização e a construção da escrita e leitura de forma saudável, bem como a proposta de uma escolarização precoce não apresentar significado suficiente à criança a ponto de dificultar a aquisição de linguagem e desenvolvimento sociocognitivo e emocional, como exemplo, pode-se citar uma situação em que a criança está sujeita a realizar atividades mecanizadas e repetitivas, e por isso, não

tem espaço para socializar, em um determinado momento esse “condicionamento” poderia afetar na linguagem e auto expressão.

Ainda assim, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é bastante profundo e não se resume todo e unicamente às perspectivas dos autores citados acima, embora os dados apresentados tenham sido comprovados através de estudos e observações complexas, a individualidade da criança e seu contexto social, biológico e cognitivo podem ser fatores influentes na alfabetização que deverá acontecer em um determinado momento.

Conforme Papalia e Feldman (2013, p. 200), “A linguagem é um ato social. Não bastam o mecanismo biológico e a capacidade cognitiva necessários, é preciso também interação com um interlocutor vivo”.

Assim, torna-se essencial uma preparação para o período de alfabetização, processo esse que envolve relações dialógicas entre pais e filhos; professores e alunos e, não menos importante, crianças e crianças, relação essa que caracteriza, também, o **letramento**, já que esse está efetivamente ligado à vivência e à experiência.

Em relação ao aprendizado específico da leitura e da escrita, este está vinculado a um conjunto de fatores que adota como princípios o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização, devendo haver condições internas e externas necessárias ao seu desenvolvimento (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004, p. 99).

3 A ALFABETIZAÇÃO PRECOCE

O processo de aquisição de linguagem envolve capacidades cognitivas e embora seja necessária a vivência em um ambiente em que se ouve e fala uma língua, a fala é instintiva, ou seja, naturalmente adquirida sem que seja ensinada de maneira formal e explícita, segundo SOARES (2018, p. 45) “não há necessidade de métodos para orientar a aquisição do falar e do ouvir”, enquanto a escrita e a leitura em contraponto, são a construção de uma forma de visualizar sons da fala, sendo necessário realizar um processo de ensino através de métodos, orientações e mediações (SOARES, 2018).

Assim, um dos desafios encontrados na educação infantil está em compreender os objetivos educacionais dessa etapa de ensino e organizá-la, de forma a

desenvolver a linguagem ou iniciar um processo de escolarização específico, no qual constam frequentes embates relativos especialmente à faixa dos 4 aos 6 anos, envolvendo, de acordo com Arelaro (2012, p. 21):

discussões sobre se nessa fase deve-se alfabetizar ou não, se deve haver um currículo específico, se deve haver programação e planejamento das aulas, se as crianças devem definir ou escolher as suas atividades, se deve haver horários previamente definidos para cada uma das ações propostas.

Diante disso, faz-se necessário uma organização dessa etapa de ensino, a educação infantil, que se preocupa com o atendimento e suporte para crianças menores, na faixa etária dos 0 aos 3 anos, em que não há obrigatoriedade de matrícula. Conforme a Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009), a “educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Ou seja, o atendimento de crianças mais velhas passa a ser prioridade, enquanto a primeira infância permanece não obrigatória, valorizando o ensino que objetiva o resultado acima dos estímulos diversos da primeira infância.

Contudo, atualmente, a educação de crianças de 0 a 6 anos pode ser considerada um direito que deve ser garantido por lei através do acesso a creches e pré-escolas na primeira infância visando a busca por um atendimento pedagógico que ultrapassa, portanto, as dimensões domiciliares.

a Educação Infantil designa a frequência regular a um estabelecimento educativo exterior ao domicílio, ou seja, trata-se do período de vida escolar em que se atende pedagogicamente crianças entre 0 e 5 anos de idade no Brasil, lembrando que nesta faixa etária as crianças ainda não estão submetidas a obrigatoriedade escolar. A Constituição de 1988 define de forma clara a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré – escolas sendo como educação não obrigatória e compartilhada com a família (art. 280, inciso IV). (BARRETO; SILVA; MELO, s.d., .1, grifo nosso).

As instituições de ensino dispõem dessa organização devido a supervalorização da etapa de alfabetização da criança, em que se prioriza o atendimento à criança mais velha, considerando-a apta para o processo de formação inicial da leitura e da escrita, de forma a garantir um “resultado” mais à frente, resultado esse que diz respeito à busca por segurança no processo posterior da alfabetização propriamente dita. Nesse sentido, a educação infantil passa a ser um tipo de

“passaporte” para as séries iniciais do ensino fundamental, e, portanto, há a desvalorização das etapas da primeira infância, limitando-as à compreensão e desenvolvimento de um código, que não contribui para uma educação mais crítica e solidária (ARELARO, 2012).

Essa realidade brasileira sofreu uma transição mais tarde, por volta dos anos 80, em um movimento de redemocratização da sociedade, em oposição à ditadura e ao governo militar, partindo da ampla participação de movimentos comunitários, movimentos dos trabalhadores e mulheres reivindicando o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança, e que se tornou efetivo apenas com a Constituição de 1988 (BRASIL, 2010), quando os processos intelectuais e pesquisas na área da educação tornaram-se mais exploratórias e avançadas, abordando Emília Ferreiro e Ana Teberosky, além de Piaget, Vygotsky e Wallon, que foram influências necessárias para a atual concepção de ensino e aprendizagem principalmente na educação infantil.

No entanto, ainda que a escolarização de 0 a 6 anos seja um direito da infância, “existe um número significativo de municípios no Brasil que ainda não oferece – diretamente - ou por meio de convênios – nenhuma vaga para essa faixa etária” (ARELARO, 2012, p. 22), contribuindo para a desigualdade social e econômica presentes nas escolas brasileiras afetando mais que a própria criança, como também a família e a comunidade. Embora tenham ocorrido avanços significativos em relação às exigências da Educação infantil, ainda há a busca por “resultados” que seriam refletidos na leitura e escrita das crianças, mas também ocorre uma indisponibilidade de possibilidades de inclusão de crianças mais novas nos ambientes escolares, através da limitação de vagas, da sobrecarga das instituições ou em decorrência de uma organização pela qual não há planejamento para o atendimento de uma faixa etária mais baixa que o período considerado como “preparatório”.

Essa organização escolar mais intelectualista é considerada válida apenas dentro da perspectiva de autores que dominavam os estudos nos anos 1940 a 1950, os quais defendiam a ideia de uma criança semelhante a um “vaso vazio” ou “tábula rasa”, fundamentando a necessidade das chamadas “classes de alfabetização” ou “preparatórias para alfabetização” e contribuindo para a priorização do acesso de crianças maiores em relação ao acesso de crianças mais novas nos ambientes escolares, tendo em vista, principalmente, o sucesso no processo de leitura e escrita posterior (ARELARO, 2012).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil torna-se, portanto, a primeira etapa da Educação Básica relativa à idade de 0 a 5 anos e deve ser oferecida em creches e pré-escolas, de forma pública, gratuita, de qualidade e sem requisito de seleção, sendo obrigatória apenas após os 4 anos de idade. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil: “é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (BRASIL/DCNEI, 2010, p. 15), sendo um ambiente que deve ter o objetivo de:

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Contudo, a partir de reflexões relativas ao contexto atual em que a educação infantil se faz presente, é importante considerar que, embora os objetivos legais sejam muito bem estabelecidos e oportunos ao processo de ensino e aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos, essa ressignificação e reestruturação das práticas pedagógicas deram início a um brusco processo de adaptação dos profissionais, instituições e redes de ensino, já que havia uma nova busca e exigência por mudanças significativas e atividades pedagógicas diferenciadas em um curto prazo. Professores que trabalhavam baseados em perspectivas exclusivamente alfabetizadoras, ou seja, que tinham como produto final o objetivo de alfabetizar ou de apenas preparar para essa fase, deveriam se reinventar para acompanhar as mudanças da atualidade e, portanto, tornou-se uma prática complexa pela qual muitas instituições ainda não foram capazes de aderir à essa organização.

Compreender que uma criança a partir de seu nascimento torna-se de imediato um ser pensante, capaz de sentir, agir, falar, ouvir e expressar-se das mais diversas formas, como através do choro e do balbúcio, até então era uma posição diferente, e quase que oposta ao que se considerava na perspectiva da criança que é um “vaso vazio” citada anteriormente. Carregando, assim a concepção de que, segundo Arelaro (2012, p. 27) “a função da escola é ‘preparar a criança para’ e não admite que ela, na condição de criança, já é um ser de direitos. Defendem que as escolas preparem para a cidadania e não admitem que elas já sejam cidadãs”.

Essa nova posição surgiu através das colaborações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em que foram realizadas pesquisas e debates baseados nos autores Piaget, Vygotsky e Wallon, considerando suas teorias e aplicações na realidade das redes públicas de ensino, e que constataram, enfim, graves equívocos sustentados pelo sistema científico válido da época. Já que o conhecimento científico é historicamente atualizado de tempos em tempos, previamente a esse momento, ocorreram, ainda, diversas mudanças, as quais se defendiam “crenças pedagógicas” (ARELARO, p. 25) diversas, sendo uma delas a necessidade de desenvolver os indivíduos fisicamente através de exercícios para a musculatura fina, afim de analisar o preparo das crianças para aprender escrever e ler.

Ainda que atualmente essa perspectiva tenha sido superada, ou, reformulada por meio de processos históricos de tentativas de aplicação desses conceitos, foi a partir dessa visão inicial que ocorreu a introdução de novos métodos de trabalho, contestando a imposição de uma prática reducionista e tradicionalista, chegando à conclusão que os processos formais devem ser modificados para dar abertura às práticas de corpo e movimento como pré-requisitos para o processo de alfabetização posterior e da aprendizagem de uma forma geral. No entanto, a imposição de exercícios repetitivos em materiais descontextualizados e sem orientações ou mediações do educador, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora da criança através de métodos tecnicistas mecanizados podem resultar em um total desestímulo, que não colabora na aprendizagem, sendo possível, inclusive, gerar bloqueios nesse sentido. Como confirma Oliveira (*apud* ANDRADE; BARBOSA; BESSA., 2017, p. 4) em relato: “Vemos muitos professores preocupados em promover nos alunos um maior controle de seu corpo, obrigando-os a realizarem uma série interminável de exercícios, acabando por desestimulá-los completamente”.

Encontra-se, portanto, um dos maiores desafios da atualidade: estimular as crianças mantendo a essência da infância, do brincar e do respeito às individualidades. Sendo assim, como contribuir para que os alunos da Educação Infantil tenham as experiências necessárias de acordo com seu desenvolvimento, sem pular etapas, ou prendendo-se completamente a elas, mas construindo-as à mesma medida em que a brincadeira deveria se fazer presente?

De acordo com Andrade, Barbosa e Bessa (2017, p. 3), as práticas escolares devem envolver as crianças a ponto de serem desejadas, ou seja, toda atividade proposta na escola, principalmente na Educação Infantil, deve ir além da imposição e

orientação, buscando o envolvimento da criança, que por sua vez, passará a querer fazer parte e interagir de forma significativa, resultando na interiorização dessa aprendizagem.

Para a criança agir em sala de aula é preciso que ela queira fazer parte desse contexto, não é possível que aconteça uma ação por parte da criança sem que ela queira, trabalhar os movimentos somente para dizer que trabalhou não é significativo. O aluno precisa desejar aquilo que está sendo realizado, refletir e conseguir fazer uma análise de suas ações para que possa internalizar seus movimentos.

A internalização dos movimentos é importante, porque é a partir dela que as crianças avançam em suas habilidades e compreendem a função dos estímulos. Esses movimentos são práticas de psicomotricidade, capazes de envolver o corpo, a reflexão, a afetividade e o cognitivo da criança.

3.1 A PSICOMOTRICIDADE E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo Psicomotricidade foi definido a partir da concepção da relação do corpo humano em movimento e sua interação com o mundo interno e externo. Essa ciência “está relacionada ao processo de maturação, em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.” (Associação Brasileira de Psicomotricidade)¹².

Medeiros (2011) afirma que

Durante muito tempo acreditou-se que treinar habilidades perceptomotoras tornavam a criança apta para a alfabetização. Muitos professores realizavam com seus alunos inúmeras atividades com pontilhados, cópias de curvas e retas. Eram treinos cansativos e enfadonhos e desenvolviam apenas um aspecto dentro da psicomotricidade. O objetivo central da psicomotricidade que é trabalhar o indivíduo como um todo era deixado de lado. (p. 15).

Nessa perspectiva, ainda que tenha sido reconhecida a necessidade de se trabalhar a coordenação motora dos indivíduos na infância, enxergando-os para além do intelectualismo, ocasionou-se, também, a popularização dessas práticas de treinamentos repetitivos e reducionistas, com objetivos tão limitados que dificultam o cumprimento de suas próprias funções.

¹² Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

A psicomotricidade, dentro de uma fundamentação comportamentalista, trouxe à luz a discussão relativa aos processos de aprendizagem e a forma pela qual são trabalhados os aspectos da infância, já que por muito tempo (e até nos dias atuais) as grades curriculares e a organização da rotina das crianças nas instituições escolares foram (e são) limitantes, privilegiando cada vez mais o intelectualismo em detrimento dos exercícios e práticas de corpo e movimento (OGEDA; VIEIRA, s.d.).

Arelaro (2012) cita Paulo Freire e acrescenta que os professores cometem equívocos graves ao tratar os alunos nessa perspectiva mecanizada e rígida, pois há a constante preocupação com o desenvolvimento do pensamento, concentrando todo o foco nesse sentido, deixando de compreender outros aspectos importantes, como a linguagem dos corpos e de seus sentimentos.

O professor Paulo Freire, baseado em outros referenciais teóricos, vai insistir durante muito tempo, que os professores das escolas formais, pelo processo de formação quase que intelectualista, cometiam um grave equívoco quando trabalhavam com crianças, pois as enxergavam somente do “pescoço pra cima. [...] desse modo, se esqueciam de atentar para o que elas sentiam e que linguagem seus corpos se utilizavam para se manifestarem. Paulo Freire sempre alertou que o conhecimento, antes de passar pela e para a cabeça, passa pelo corpo e pelo coração. (ARELARO, 2012, p. 26, grifo nosso).

Assim, Medeiros (2011) a partir de estudos posteriores e pesquisas exploratórias na área, surgiram novos posicionamentos, defendendo que as funções motoras não devem ser separadas do desenvolvimento intelectual e nem da afetividade, ou seja, o movimento e as capacidades físicas não devem estar distantes da relação com o raciocínio, memória, atenção e nem das emoções e sentimentos que as crianças carregam desde muito cedo para que o ato de ler e escrever possa se desenvolver integralmente. Ainda que inicialmente a psicomotricidade tenha sido mais encarada pela perspectiva patológica, alguns autores como Wallon e Piaget contribuíram para a exploração do campo do desenvolvimento cognitivo e afetivo na infância, compreendendo essa relação com o meio e o contexto social.

Nesse sentido, os estudos apontam, ainda, a importância de se trabalhar a coordenação motora de forma significativa e específica, visto a relevância dessa prática, a partir da identificação das dificuldades de aprendizagem relativas ao desenvolvimento psicomotor. Para tanto, faz-se necessário conhecer os alunos, participar efetivamente dessa jornada escolar e entender as demandas que surgirem,

afim de saná-las visando um progresso saudável e no tempo adequado às faixas etárias.

A psicomotricidade contribui especialmente para o processo de alfabetização à medida que proporciona ao aluno condições necessárias para que se perceba como realidade corporal. [...] o corpo é ponto de referência para os seres humanos conhecerem e interagirem com o mundo. Serve como base pra o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem escolar, além disso, mostram que dificuldades de escrita em diferentes faixas etárias podem ser prevenidas por meio de atividades motoras. (MEDEIROS, 2011, p. 14-15).

A psicomotricidade pode ser dividida em bases psicomotoras, das quais devem ser desenvolvidas habilidades, envolvendo movimentos corporais exploratórios diversos, que têm início desde o nascimento da criança e deve permanecer em constante progresso até por volta dos 8 anos de idade.

Na presente pesquisa serão apresentadas a seguir as visões gerais relativas às bases psicomotoras, considerando que o objetivo desse trabalho não é focar nessas habilidades, mas sim, compreender sua importância no desenvolvimento da criança em diversos aspectos, principalmente nas contribuições para uma alfabetização saudável e significativa. Sendo assim, as bases psicomotoras são:

- **Coordenação Global:** de acordo com Xisto e Benetti (2012) a Coordenação Global envolve a ativação dos grandes músculos, ou seja, a movimentação do corpo de forma mais geral, em que diz respeito ao andar, pular, correr, equilibrar-se, rolar, e está presente nas brincadeiras cotidianas das crianças, principalmente na espontaneidade de suas ações.
- **Coordenação Motora Fina e o Óculo – manual:** a coordenação motora fina, no entanto, corresponde a habilidades mais manuais, envolvendo o manuseio de objetos grandes, médios, pequenos e com formas diferentes. Medeiros (2011, p. 19) afirma que:

No entanto, apenas possuir uma boa coordenação fina não é suficiente. É necessário que haja também um controle ocular, isto é, a visão acompanhando os gestos da mão. Chamamos a isto de coordenação óculo-manual ou visomotora.

Sobre isso, Andrade, Barbosa e Bessa (2017, p. 4) reafirma essa posição, quando diz que “não adianta somente ter coordenação motora fina, é preciso que haja o acompanhamento dos gestos das mãos e para isso é necessário o auxílio da visão”.

A coordenação motora fina contribui para diversos fatores que facilitam o

processo de alfabetização no momento certo, como “a maturação geral do sistema nervoso, desenvolvimento psicomotor geral em relação à tonicidade e coordenação dos movimentos e desenvolvimento da motricidade finas dos dedos da mão” (XISTO; BENETTI, 2012, p. 1827), colaborando na “pega” do lápis para melhor desenvolvimento da escrita, por exemplo.

- **Esquema Corporal:** essa base psicomotora diz respeito à consciência e compreensão do próprio corpo e movimento, reconhecendo membros, posições e a percepção espacial de si mesmo. Alguns autores precursores e estudiosos do assunto, como Boulch (1987) e Hurtado (1991) afirmam que o esquema corporal é a base fundamental e elemento básico essencial para a construção da individualidade e reconhecimento de possibilidades gestuais de seu corpo.

Para Medeiros (2011) as crianças com esse aspecto mal desenvolvido podem apresentar complicações em relação ao espaço-temporal, relativo à lentidão de movimentos (com reações lentas ou sem reações aos estímulos propostos), desarmonia gestual, inseguranças nas relações interpessoais, além de não ser capaz de reconhecer partes do próprio corpo, bem como nomeá-las e situá-las.

- **Estrutura Espacial:** esse aspecto do desenvolvimento da criança diz respeito às relações espaciais cotidianas situadas no meio social vivido e ela se dá a partir do momento em que o indivíduo compreende a posição de seu corpo no espaço, passando a compreender, também, a relação dos objetos com o meio e consigo mesmo. Envolve tamanhos, formatos, mas principalmente, posições e direcionamentos. Medeiros (2011, p. 20) afirma que “para que a criança perceba a posição dos objetos no espaço deve ter uma boa imagem corporal e ter uma lateralidade definida”.

Assim, a criança só atinge a etapa da orientação espacial quando compreende posições e situações que podem ser literais (através de imagens ou vivência) ou abstratas (apenas situações oralizadas), como a localização de um objeto: dentro, fora, em cima, abaixo, longe ou perto, quando tem noções de tamanho: grande, pequeno, médio, grosso, fino, quando é capaz de compreender a posição: em pé, deitado, sentado, quando tem noções de movimentação, de formas e de quantidade.

Uma estrutura espacial mal desenvolvida pode acarretar dificuldades no processo de alfabetização, pois influenciam na discriminação da direção de letras e números, por exemplo, trocando-os de lugar e posição constantemente, confundindo-

os e até espelhando-os. De acordo com Medeiros (2011, p. 21) essas consequências, podem influenciar, inclusive na “dificuldade de orientação espacial no papel; em respeitar a ordem e sucessão das letras e obedecer ao sentido da leitura (esquerda/direita)” e na organização e classificação de números, misturando-os.

- **Estrutura Temporal:** devido à dificuldade de distinguir o que é literal do que é abstrato, o tempo real e o tempo ficcional das crianças na faixa etária da Educação Infantil (até os 6 anos), torna-se muito complexo desenvolver habilidades de estrutura temporal na primeira infância.

Xisto e Benetti (2012, p. 1829) apontam que “O corpo coordena-se, movimenta-se continuamente dentro de um espaço determinado em função do tempo, em relação a um sistema de referência”. Sendo assim, Medeiros (2011) aponta que De Meur e Staes (1984) e outras pesquisas, ao analisarem as dificuldades advindas de uma má orientação temporal, constataram problemas na compreensão de sentenças, já que não há a distinção de espaços existentes entre as palavras escritas, prevalecendo a confusão na ordem de sílabas e elementos textuais, bem como letras distorcidas pelas dificuldades de compreensão da sequência gráfica visual. Além disso, há confusões frequentes sobre a orientação de esquerda-direita, descoordenação de movimentos e desorganização do tempo.

- **Discriminação Visual e Auditiva:** como o próprio nome diz, a discriminação visual advém da capacidade de perceber, diferenciar e processar figuras, objetos, letras, números, etc. de forma adequada. No entanto, em caso de dificuldades nessa área, a criança pode apresentar confusão em letras específicas, confundindo a escrita de letras com formatos e configurações semelhantes, pois não há a percepção de pequenos detalhes na estrutura das palavras (MEDEIROS, 2011).

A discriminação auditiva, por sua vez, corresponde à capacidade de diferenciar estímulos sonoros diferentes e parecidos também, como o som do *p* e *b*. Essa habilidade é de extrema importância no processo de alfabetização, já que faz com que a criança não confunda sons no momento da escrita (MEDEIROS, 2011). Para tanto, faz-se necessário o estímulo e o exercício de atividades significativas correspondentes à faixa etária proposta.

- **Lateralidade:** a lateralidade diz respeito ao predomínio de um lado do corpo em relação a outro, principalmente as habilidades manuais, devido a frequência

de uso das mãos em atividades cotidianas, que irá incidir no aprendizado e nas consolidação de leitura e escrita posterior.

De acordo com Medeiros (2011) a lateralidade é uma habilidade que deve surgir de forma natural, partindo da própria criança, sem intervenção e imposição do adulto, já que nessa fase, devem ocorrer diversas experiências oportunas para a auto descoberta. Embora esse seja um processo natural, existem particularidades relativas à destros e canhotos e o ambiente em que vivem. Medeiros (2011, p. 22-23), em comparação, aponta que “o ambiente em que vivemos foi feito pelo e para os destros desde objetos mais simples como tesouras, régua, cartas de baralho e algumas espécies de carteiras em sala de aula, até a nossa escrita”. Ou seja, há uma condição desfavorável à uma condição que é natural do indivíduo até mesmo dentro do ambiente escolar e nas práticas de leitura escrita, já que os cadernos são organizados graficamente da esquerda para a direita, fazendo com que os canhotos apresentem dificuldades motoras a longo prazo, já que por vezes, precisam “inclinam a mão para escrever, pois à medida que escreve esconde com a mão o que acabou de escrever” (Medeiros, 2011, p. 23), podendo influenciar, inclusive, na postura do sujeito.

Em suma, compreender e trabalhar a psicomotricidade nas escolas é essencial para o desenvolvimento completo e para uma alfabetização saudável, uma vez que, embora o processo de leitura e escrita não seja natural, o mesmo deve ser respeitado e realizado de acordo com as capacidades e limitações das crianças. Desse modo, atividades com a função de desenvolver a coordenação motora de forma repetitiva e cansativa não colaboram com a construção de todos os aspectos necessários para que a criança se perceba como realidade corporal, conseqüentemente dificultando os caminhos para a alfabetização.

Assim, é possível afirmar que:

Em síntese, podemos dizer que para que as crianças sejam alfabetizadas elas precisam ter as habilidades de coordenação global, coordenação óculo-manual, esquema corporal, estrutura espacial, estrutura temporal, discriminação visual e auditiva e lateralidade bem trabalhadas e definidas. Pode-se dizer que essas são as bases psicomotoras da aprendizagem de leitura e escrita. (MEDEIROS, 2011, p. 17).

Portanto, o aceleramento dessas habilidades e capacidades que deveriam ser desenvolvidas com calma e respeito na educação infantil, por vezes são substituídas a favor de um processo de leitura e escrita precoce pelo qual a criança não pede, nem considera significativo, quase não compreendendo a função das práticas impostas,

acarretando diversas dificuldades nesse sentido, conforme exemplificado anteriormente.

3.2 CULTURAS DO ESCRITO E O PODER

A leitura e a escrita têm sido tema de uma crescente expansão em relação a pesquisas e novas descobertas na área em diversos países. Diante dessas possibilidades, considera-se o debate recente em torno do tema 'Letramento' como uma das formas de inserção dos indivíduos e grupos sociais na cultura escrita. No entanto, Britto (2014, p. 9) afirma que esse debate "ainda que tenha reforçado alguns aspectos significativos relativos aos sentidos de saber escrever, não tem produzido uma reflexão mais aguda sobre a questão", contribuindo para uma assimilação mínima da problemática em torno das relações de poder e domínio da leitura e escrita na educação infantil, e conseqüentemente para um processo de aprendizagem menos profundo e mais superficial.

Assim, faz-se necessário a problematização e revisão de teorias e práticas de ensino diante das novas demandas pautadas na realidade cultural, social e econômica presentes no cotidiano da criança, de modo a afetar a aprendizagem e a apropriação do conhecimento.

A escrita e o meio social são intimamente ligados, Britto (2014, p. 8) afirma que "pensar em pertencimento à cultura escrita é muito mais que pensar em saber ler e escrever. É referir-se a um modo de organização e de produção social". Nesse sentido e considerando o contexto histórico da sociedade, torna-se possível pensar a escrita e as relações de poder coligadas, já que seu surgimento ocorreu a partir da necessidade de registrar posses e garantir propriedades. Costa, Silva e Vilaça (s.d., p.1) evidencia que:

A escrita surgiu quando o homem passou de nômade para sedentário e assim iniciou o cultivo do seu alimento e a criação de seus animais, afinal era preciso um recurso para registrar as contagens do que possuía e o quanto de alimento havia estocado.

A partir disso, Costa, Silva e Vilaça. (s.d.) cita Levy (1993)¹³ e esclarece que o nascimento da escrita está conectado às primeiras hierarquias e formas de administração, conseqüentemente, relaciona-se ao domínio e poder.

Na infância, a escrita carrega, ainda, heranças de sua origem, implicando em relações de poder, mas traz também uma nova função: a da comunicação. A escrita surgiu com o poder e em sua história, é relativamente recente o uso que visa a relação informal com o outro, essa perspectiva só se fez possível através da (re)evolução do ato de ler e escrever, que não se trata de um caminho simples, rápido ou linear, mas sim um processo de resistência e complexidade.

Nesse sentido, desde o início da história humana e até seus primeiros passos com relação à leitura e escrita, essa prática só havia sido dominada por pequenas parcelas da sociedade detentoras do poder, já que não se tratava de um exercício muito comum. Costa, Silva e Vilaça (s.d., p. 3) afirma que “a ideia de que todas as crianças devem aprender a ler e escrever só foi difundida no século XIX” e associa que essa adesão “tardia” trouxe conseqüências aos processos de alfabetização e letramento até a atualidade, quando expõe que “por isso, os desafios educacionais contemporâneos relacionados à alfabetização e ao letramento não são novidades” (COSTA; SILVA; VILAÇA, s.d., p. 4). Assim, conseqüentemente, quem tem acesso e domínio a todas as formas e objetos de escrita existentes detém o maior poder econômico, sobretudo nos dias atuais, em que livros, celulares, computadores, tablets e demais tecnologias tem alto custo de aquisição e, por vezes, de manutenção também, evidenciando disputas e desigualdades sociais, econômicas e intelectuais, de acordo com Britto (2014):

Em função dessa posse desigual, os processos de escrita e os objetos culturais a ela vinculados (seja porque nasceram dela, seja porque se transformaram ao se incorporarem a esse modelo) ganham, principalmente nas formas hegemônicas de cultura, a feição e os valores daqueles grupos que a controlam, mesmo que haja expansão de certas formas de uso. A produção de artes, dos discursos jurídicos e morais, das normatizações de comportamento e de formas de compreender a vida, a própria expressão oral (que já é uma fala original, senão uma fala que se espelha nos modelos gramaticais normatizados nas práticas escritas), tudo isso comporta um viés de classe, de expressão de poder. (p. 10-11).

A partir dessa citação, é possível compreender a origem da “necessidade” de acelerar processos de aprendizagem, considerando como papel principal da

¹³ LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

educação o ensino da dominância da cultura da escrita, sem considerar o que há de ideológico nessa perspectiva, resultando na contribuição para a reprodução de valores dessa cultura de dominação, em que não há preocupação com o indivíduo, mas sim, com a manutenção de uma educação para a submissão dentro de uma lógica competitiva e tecnicista, principalmente através de métodos generalizantes, que não consideram as especificidades da criança.

Embora exista “um vínculo estrito entre a escrita e as formas de exercício do poder” (BRITTO, 2014, p. 10), essa forma de armazenamento, organização, registro e expansão de informação contribuiu e segue contribuindo para a evolução de diversos recursos importantes, que permitem aos indivíduos maior capacidade de memorização, de consulta e de aprendizagem, dando amplitude aos métodos de ensino e relações educacionais diversas. Assim, torna-se inegável a essencialidade em considerar os aspectos reais da sociedade e suas formas de organização fazendo parte disso, já que:

Não pertencer à cultura escrita numa sociedade que se impõe por ela, é ficar expulso das formas de espaço real de existência e de legitimidade. Mas apenas se submeter à sua lógica é uma forma perversa de alienação. Não há nada de errado em alfabetizar crianças. É justo que elas sejam alfabetizadas, dentro de propostas pedagógicas consistentes e organizadas. Mas é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, mas sim pôr a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita (BRITTO, 2014, p. 12-13).

Nesse sentido, a presente pesquisa abordará no tópico seguinte, através de reflexões, a relação da primeira infância com os processos de leitura e escrita, envolvendo seus desafios e potencialidades.

3.2.1 A educação infantil e a cultura escrita

A educação infantil corresponde à faixa etária de início dos 2/3 anos aos 5 anos, já que aos 6 anos as crianças devem estar inseridas no Ensino Fundamental, conforme resolução do MEC¹⁴ (BRASIL, 2018, on-line):

Art. 1º A presente Resolução reafirma e consolida a regulamentação do corte etário para matrícula de crianças na pré-escola e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade, a ser observado na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

¹⁴ Ministério da Educação e Cultura.

O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

Essa decisão ocorreu após a constatação de diferenças significantes no aprendizado de crianças que frequentavam escolas públicas e particulares, devido à desigualdade de exposição à alfabetização nas mesmas faixas etárias. No Brasil, há até poucos anos era uma prática comum que crianças de rede pública só aprendessem a ler no primeiro ano do ensino fundamental (primeira série), cabendo à pré-escola o papel de desenvolver habilidades comunicativas, sociais, manuais e motoras. Já em escolas particulares, esse processo era adiantado, iniciando-se por volta dos 5/6 anos de idade, conseqüentemente, a criança já ingressava no Ensino Fundamental com noções de leitura e escrita (VERONEZI, 2011).

Esse processo que já era desigual, com o passar dos anos adiantou-se ainda mais, sustentados pelo “mito da precocidade”, reforçando a ideia de que quanto antes se iniciar um processo formativo, melhor (BRITTO, 2012). O que, conforme exposto na presente pesquisa, demonstrou não ter completa eficiência, implicando em fatores importantíssimos no desenvolvimento integral dos indivíduos e na vivência da primeira infância.

Adiantou-se o processo de aquisição de leitura e escrita, e em algumas instituições as crianças começaram a ser expostas ao processo de alfabetização desde os dois anos de idade, quando já são incentivadas a brincarem com letras e números e a, no mínimo, reconhecerem a grafia de seus nomes. (VERONEZI, 2011, p. 6104).

A partir da decisão do Estado, as crianças deveriam, então, passar a ser alfabetizadas por volta dos 5/6 anos nas escolas públicas, no entanto, Veronezi (2011, p. 6104) afirma que “as conseqüências a médio e longo prazo não foram bem avaliadas ou não se pensou em medidas paliativas para o combate a excessos na área da instrução formal”. Se antes da resolução as crianças já eram expostas às práticas de alfabetização formal muito precocemente, hoje, pautadas nessa permissão, muitas escolas já estão pensando a inserção no mundo da leitura e escrita desde os 2/3 anos de idade. Ainda antes, quando na educação infantil trabalhava-se

com o desenvolvimento motor através de exercícios repetitivos já haviam problemas de assimilação desse contexto na idade determinada na época, com o adiantamento gradativo dessa prática, portanto, surgem novos problemas, embates e situações de fracasso escola atribuídos às crianças, famílias e comunidades.

Além disso, a precocidade do ensino de leitura e escrita na infância, implica, inclusive, no aumento de diferenças sociais, colocando em pauta discussões sobre acessibilidade, vivência e experiência com os objetos da cultura escrita. Britto (2012, p. 15) explora essa questão e exemplifica, através de reflexões a forma que crianças mais favorecidas estão inseridas no mundo da escrita e leitura muito antes de crianças menos favorecidas, conforme o autor:

Porque crianças mais favorecidas socialmente têm a experiência com a cultura escrita no interior de suas casas, na ordem que a mãe lhes dá, na fala que o pai tem, nas conversas do dia a dia, nos lugares que podem frequentar. À medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros da escrita, ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela.

Assim, a cultura escrita, se faz presente na inserção dos indivíduos em situações de vivência com a leitura e a escrita, relação essa que vai além do domínio de um código, sendo um universo complexo em que o sistema de escrita apresenta-se como mediador da aprendizagem. Para Britto (2012, p. 16), esse processo, no entanto, “inicia-se muito antes do ensino fundamental e não se interrompe sequer com o término da escolaridade regular”, uma vez que essa prática está muito mais relacionada à vivência do que com a produção de letras e números.

Diferentemente da escrita e leitura, o chamado “Letramento” está presente no exercício das práticas sociais, na escuta literária, no reconhecimento de rótulos, na socialização diária e pode ser desenvolvido através de diálogos, da auto expressão e do contexto social do qual o indivíduo faz parte, mas também estimula-se essas habilidades com a literatura infantil, o “ler com os ouvidos”, em que propõe-se a escuta ativa e o estímulo à imaginação e criatividade, além de contribuir para a construção da capacidade de simbolismo na primeira infância. Sendo essas práticas essenciais para um melhor desempenho no processo de aquisição da leitura e escrita.

3.3 A LEITURA E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura corresponde ao processo de reproduzir oralmente palavras escritas, utilizando-se da voz e da oratória ou como um ato individual (ou seja, leitura para si) para melhor execução dessa prática. Para tanto, faz-se necessário o uso de olhares, expressões, mímica, dos sons e dos gestos em uma contação de histórias.

Rizzoli (2014, p. 6) expõe que na educação infantil, “o fato mais importante que acontece, quando se conta uma história, é o relacionamento que se cria”, e considera que a contação de histórias faz parte do ser humano como uma característica quase que inata, presente desde os tempos mais antigos, em que as experiências vividas eram partilhadas, sejam elas como forma de alerta ou como entretenimento.

Assim, para Britto (2012) na primeira infância, “ler com os ouvidos” é fundamental, já que possibilita a experiência de interação, de interpretação do discurso, a consciência do som e da palavra escrita, como também influencia na compreensão do sentido da escrita, pois “ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas” (Britto, 2012, p. 17).

De fato, ouvir histórias têm suma importância na vivência da criança e colabora, inclusive, para que ela se sinta importante, em um ambiente contextualizado e apropriado às suas demandas, valorizando suas conquistas e estimulando novas possibilidades.

Rizzoli (2014, p. 7-8) aponta que “a idade infantil é muito conturbada, porque a criança tem de fazer grandes conquistas e, para isso, muitos esforços lhe são exigidos nos primeiros anos de vida”. Nessa fase, essas conquistas envolvem aprender andar, comer, vestir-se etc. e essas só são possíveis através de esforços repetitivos conscientes. Assim, a autora propõe que, a possibilidade de estimular a imaginação tornando-se o personagem de uma história, imitar um animal ou descobrir novas palavras podem contribuir para uma formação mais dinâmica e feliz, já que as narrativas representam “um ponto delicado de encontro entre a imaginação e o conhecimento” (p. 8).

Coloca-se, então, o livro como portal de acesso ao campo da imaginação, sendo um objeto de exploração, integração e construção dentro das instituições de ensino, cabendo ao professor o trabalho de “emprestar sua voz” para que a criança seja capaz de ler com os ouvidos, Britto afirma que (2012, p. 16) “quando alguém estuda um texto escrito enunciado em voz alta, ele está lendo o texto, mesmo que para isso utilize outro sentido (a audição)”.

O Letramento, portanto, faz parte desse contexto e se faz presente desde o nascimento dos indivíduos, já que diz respeito ao contato com a cultura escrita (DIOGO; GORETTE, 2011). Ou seja, trata-se da relação da criança com o mundo e sua inserção em um ambiente variado disposto de informações, criticidade e interpretação, que se apresenta muito antes da alfabetização e permanece por toda a vida.

No entanto, como ocorre a diferenciação entre alfabetização e letramento? Essa questão será levantada e explorada a seguir, com o objetivo de esclarecer e evidenciar o papel do letramento na primeira infância e a sua influência no processo de alfabetização dos indivíduos.

De acordo com Soares (2019) o termo 'Letramento' vem de '*literacy*', que é o "estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever" (p. 17), cabendo aí a ideia da leitura e escrita como prática social, resultando em consequências ao indivíduo, sendo capaz de alterar "seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos" (p. 18).

Diogo e Gorette (2011) afirmam que o Letramento passa a ganhar espaço, após a descoberta e compreensão de que, embora indivíduos sejam capazes de ler símbolos e escrevê-los, isso não significa que saibam interpretá-los e compreendê-los. A partir disso, constata-se que o processo de alfabetização implica em aspectos que vão além do reconhecimento de letras, números e reprodução de sons, envolvendo, também, a realização de uma leitura crítica da realidade e contexto social, bem como interpretação e raciocínio.

Essa descoberta abriu espaço para a significação do termo "letramento", e que, segundo Soares (2019) embora seja diferente da "alfabetização" e do "analfabetismo" relacionam-se, são indissociáveis e ocorrem simultaneamente.

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto, é de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias

que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou o mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (p. 24, grifos da autora).

Assim, o fenômeno letramento se faz importante no desenvolvimento integral dos indivíduos, já que, antes do aprendizado da leitura e escrita, há o contato com o mundo, sendo necessário a prática social e interpretação crítica diante das situações vivenciadas, resultando na criação desse conceito mais específico para diferenciar a alfabetização, considerando-a um processo não-natural e o letramento como parte da vivência.

A alfabetização, por sua vez, faz-se necessária principalmente em conjunto com o letramento, trabalhando suas especificidades, pois enquanto um ocupa a posição de preparar os indivíduos para a leitura e desenvolvimento de escrita, o outro se encarrega de internalizar os aspectos históricos da sociedade, compreender e aplicar sua função social lógica e prática nas situações vivenciadas. De acordo com Diogo e Gorette (2011), alfabetização e letramento se complementam:

Alfabetizar letrando é uma prática necessária nos dias atuais, para que se possa atingir a educação de qualidade e produzir um ensino, em que os educandos não sejam apenas uma caixa de depósito de conhecimentos, mas que venham a ser seres pensantes e transformadores da sociedade (p.12198).

Nesse sentido, considerando que o letramento faz parte de um contexto que abrange mais do que alfabetização, mas sim a vivência e o reconhecimento dos sujeitos como seres histórico-críticos dentro e fora do ambiente escolar, torna-se importante destacar que a aquisição de leitura e escrita não é um processo natural e que ocorre a partir de estímulos, treinos e repetições diversas. De certa forma, o letramento também não é uma habilidade inata, até porque, não se trata de uma atividade a ser registrada, mas sim de se apropriar da cultura escrita. Segundo Soares (2019, p. 39):

Ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em uma língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

O processo de aquisição de escrita, no entanto, tem se iniciado na educação infantil, ainda que os maiores objetivos desse ciclo devessem ser formar e desenvolver inteligência e personalidade das crianças sem atropelar fases e/ou barrar progressos, o mito da precocidade faz-se presente nas instituições de ensino e acarretam consequências posteriores no processo de escolarização.

3.4 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de compreender melhor o processo de aquisição de escrita, e debater o seu papel na infância identificando se há espaço para essa prática no ambiente escolar da educação infantil, o presente tópico será dividido em dois momentos, sendo o primeiro o esclarecimento dos aspectos citados anteriormente e o segundo será destinado ao entendimento mais específico de como ocorre a aquisição de escrita através da consciência fonológica e sua origem.

Conforme já discutido nessa pesquisa, a criança não deve ser considerada um indivíduo nulo, raso, ou sem conhecimento prévio sobre qualquer coisa, já que a experiência e o espaço que ela ocupa em sociedade influencia e é influenciada pelo meio, pelo contato e pela vivência. Por isso, cabe à escola e aos professores respeitarem o saber dos educandos, sobretudo, para Freire (2018) os saberes que advém da “prática comunitária” socialmente construídos, bem como a implementação desses conhecimentos no ensino de conteúdos, partindo da realidade do aluno para atraí-lo a esse contexto.

Nesse sentido e ao que concerne à aquisição de escrita, nota-se a necessidade de adaptar e atualizar questões acerca da prática escolar, centralizando o aluno e colocando-o como protagonista do próprio conhecimento, prática essa que se inicia na educação infantil, mas progride em rigidez no ensino fundamental, sendo notável na quebra entre “maternal” e 1º ano. Mello (2014, p. 21-22) reconhece que se deve “deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da educação infantil – ainda que, muitas vezes, nem na educação infantil reservemos tempo para elas”.

Isto é, à medida em que a Educação Infantil se expandiu e passou a se organizar partindo do pressuposto de que a escola deveria “suprir carências” no ensino de crianças de 4 a 6 anos, o espaço escolar contaminou-se pelo modelo de escola que mais se aproximava à faixa etária, fazendo com que as organizações

adotassem a escolarização precoce como prática comum, bem como a antecipação do processo de alfabetização (GUIMARÃES e GARMS, 2013).

Diante disso, coloca-se em pauta a reflexão sobre qual têm sido o papel da educação infantil diante de exigências sustentadas seja por essa pressão, partindo, por vezes, dos próprios pais, seja pela formação de profissionais da educação, ou seja, pelo seguimento que a escola optou, e como isso se dá no decorrer dos anos dentro das instituições. **Há espaço para o brincar? Há espaço para a construção e protagonismo das atividades?** O livre brincar, o faz de conta e a expressão artística são algumas das possibilidades que a educação infantil deve proporcionar. No entanto, essas atividades são vistas como improdutivas e desnecessárias, ainda que sejam essenciais na formação da identidade, personalidade e inteligência individual, além de construir “bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo” (MELLO, 2014, p. 22).

Na escola, a oralidade e a prática do falar e ouvir não são consideradas com a devida importância, sendo colocadas em posição secundária em detrimento da escrita. Chaguri e Jung (2012, p. 931) argumentam que:

A maioria dos professores, desde o maternal (que atende crianças com três anos) até a classe de alfabetização, está preocupada em instrumentalizar, ou seja, em oferecer aos alunos contato indiscriminado com materiais escritos, tais como: escrita do nome, trabalho com rótulos, cópia de palavras ou textos do quadro. [...] É por isso que a fala e a escuta desses alunos deixam de ter importância no cotidiano escolar. A escola compreende o oral como uma ponte para o escrito e, ao mesmo tempo, quer impor a escrita à oralidade.

Diante dessa perspectiva, institucionalizou-se esse modelo de educação, em que a escola se preocupa menos com o letramento e mais com o ensino mecanizado da alfabetização. Isso se deve à supervalorização da escrita em posição hierárquica, como propriedade e poder.

A escrita diz respeito à apropriação de um sistema notacional que representa os sons da fala. Para tanto, exige-se, então, que a criança não apenas compreenda o sistema de escrita alfabética, mas também saiba utilizá-lo através de tecnologias¹⁵, reconhecendo números, letras, sílabas, palavras e expressões, sabendo interpretá-las. Entretanto, Veronezi (2011, p. 6106) afirma que “antes dos seis anos de idade, a criança não consegue diferenciar letras de desenhos”, sendo comum identificar

¹⁵ Sendo aqui entendida como recursos para uso da leitura e escrita.

misturas de desenhos e letras, além de confusões de espaçamento, direcionamento e localização nas produções desenvolvidas por essa faixa etária.

Os processos de aquisição de leitura e escrita desenvolvem-se a partir de diversos fatores e tem resultados diversos e singulares. No entanto, mesmo diante dessas variações, existem possibilidades e limitações comuns da faixa etária que marcam o processo de alfabetização. Ainda assim, alguns autores como Emília Ferreiro, não contestam a capacidade da criança de aprender ler e escrever entre 4 e 6 anos, mas há a ressalva de que o interesse para essa prática deve partir de si mesma, e não uma atividade imposta que gera um compromisso e o cumprimento de metas e exigências formais. Esse processo deve contar com muita contextualização, dinâmica e protagonismo (VERONEZI, 2011).

3.4.1 Como ocorre o processo de alfabetização

A alfabetização é um processo de aprendizagem que conta com diversas particularidades e etapas, podendo ocorrer em um ambiente social, em que exista a possibilidade de a criança falar, participar e ouvir através da vivência e da experiência protagonizadas por si mesma. Assim, torna-se possível a aquisição de linguagem e os aprendizados se tornam mais significantes a cada dia.

Cunha e Kenedy (2019, p. 330) apontam que:

O ser humano possui em seu genoma características únicas que lhe possibilitam aprender e produzir conhecimento. Seu desenvolvimento sociocultural se relaciona com sua maturação cerebral. Bilhões de neurônios possibilitam uma infinita gama de aprendizados, através de suas incalculáveis sinapses que se organizam e reorganizam em função das experiências. Porém, as experiências só proporcionarão um efetivo resultado se acontecerem em períodos em que o corpo está apto a organizar/reorganizar-se neuronalmente e fixar tal aprendizado.

Nessa perspectiva, o aprendizado de leitura e escrita não é diferente e relaciona-se com sistemas cerebrais capazes de identificar e diferenciar formas e sons. Esses processos são os de **simbolização e discriminação**, sendo o primeiro correspondente à relação de símbolo e palavra escrita, quando a criança passa a identificar objetos e seus significados, e a discriminação, que ocorre a partir desse

momento, na possibilidade de distinguir letras e traços visualmente. Silva (2009¹⁶, p.140 *apud* VERONEZI, 2011, p. 6106) aponta que “essa faculdade simbolizante, própria do homem, que permite a formação de conceito como distinto de objeto concreto, que não é senão um exemplar dele”.

Para Veronezi (2011, p. 6106), “se a criança tiver dificuldades para compreender determinado som ela não conseguirá grafá-lo”, já que as letras, de fato, são, essencialmente, símbolos relacionados a sons.

As instituições de ensino, mesmo na educação infantil, inserem atividades baseadas no uso de tecnologias de leitura e escrita, incentivando o reconhecimento de letras, a formação de palavras, escrita de nomes e o letramento formal, o que exige maturidade cognitiva e motora. No entanto, quando a criança vai à escola, mesmo que ela já esteja apta a operar objetos linguísticos, pois está inserida na prática social do letramento, em uma comunidade que fala, se comunica, se expressa e que possui singularidades, isso não significa que há a maturação necessária para que a criança seja exposta a um sistema de ensino inflexível e que não é capaz de trabalhar com as demandas e particularidades observadas nos alunos.

De acordo com Soares (2018), para alguns autores como Vygotsky, Kress e Luria, o desenvolvimento da escrita perpassa etapas que se iniciam em rabiscos e garatujas, que tem mais a função de “imitar” uma escrita adulta, sendo determinado como uma fase de pré-escrita. Nas etapas posteriores, com crianças mais velhas, o desenvolvimento poderia acontecer na diferenciação entre palavra e frase e na forma que são representadas, sendo correspondentes até com o próprio signo, tornando-se quase uma “escrita pictográfica”, sendo considerado um apoio à memória sobre o objeto falado na escrita. Os estudos de Luria, no entanto, encerram-se no momento em que a criança chega à escola.

Ferreiro e Teberosky, no entanto, entendem o desenvolvimento da criança a partir da cognição, analisando sob a perspectiva da psicogênese, também considerando a progressão por etapas, mas de maneira distinta aos autores anteriores. Nessa perspectiva, considera-se que a aquisição e prática de leitura é uma atividade mais complexa do que de escrita, pois o exercício da escrita é de mais fácil observação, devido à possibilidade de registro, além disso, toda escrita supõe leitura,

¹⁶ SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas: Pontes, 2009.

mas nem toda leitura exige a escrita. Como resultado em suas pesquisas, as autoras identificaram que existem “níveis de desenvolvimento em diferentes dimensões da relação da criança com a leitura” (SOARES, 2018, p. 64). Sendo parte dessas dimensões, a escrita, em que existem 5 níveis que se distribuem baseados nos processos particulares de construção do sistema de escrita.

Soares (2018) aborda os níveis através de tópicos, que aqui serão comprimidos em breves definições, visto que esse não é o foco da presente pesquisa, mas sim a compreensão de como ocorre o ensino de leitura e escrita:

O **primeiro nível** diz respeito ao uso de grafismos e representações através de garatujas, mas que são diferenciadas dos demais desenhos pela arbitrariedade e linearidade em que são manifestadas pelas crianças. Já no **segundo nível**, há o uso das letras e seu reconhecimento, ainda que não tenha correspondência com o real valor sonoro, essa fase é considerada hoje, mesmo que não tenha sido nomeada pelas autoras, como pré-silábica. O **terceiro nível** corresponde ao momento em que a criança consegue usar uma letra para cada sílaba da palavra ditada a ela, de forma aleatória, algumas com valor sonoro correto, outras não. Esse é o nível silábico. O **quarto nível** diz respeito à transição da forma silábica para a alfabética, mas não se resume a isso, já que essa também é uma fase de grande aprendizado sobre a relação grafema-fonema, ocorre quando a criança é capaz de compreender inicialmente os sons das sílabas e representa-os através de registros, podendo ser um pouco confusos, mas que estão muito perto da compreensão de palavra como totalidade. Um exemplo seria quando a criança escreve: PLA para representar a palavra “BALA”, há a compreensão do som e uma organização de letras, mas ainda é possível identificar confusões de escrita. Essa é a hipótese silábico-alfabética. No **quinto e último nível**, já há o entendimento e apropriação do princípio alfabético, e portanto, já se é possível construir palavras inteiras baseadas nos grafemas e fonemas que constituem essa escrita, assim, a criança pode apresentar problemas de gramática, mas ela já se apropriou do objeto de escrita. Essa é a fase de escrita alfabética (SOARES, 2018).

Morais (2012) aponta que para que seja possível avançar em uma hipótese alfabética, faz-se necessário o desenvolvimento da consciência fonológica, que corresponde à um “amplo conjunto de habilidades metafonológicas” (p.84), sendo essa um complexo e variável conjunto de capacidades reflexivas sobre os sons das

palavras. Ou seja, diz respeito à noção e compreensão de tamanho, semelhança e identificação de palavras.

Por exemplo: compreender que “formiga” é maior que “tatu”, porque, se divididas em pedaços, as sílabas que compõem “for-mi-ga” são três e “ta-tu” são apenas duas. Possibilita, ainda, que seja possível identificar palavras que iniciam com o mesmo som, pois possuem a mesma letra inicial, bem como reconhecer que existem palavras com a mesma sonoridade final, e que essas são as rimas. Por fim, identificar palavras dentro de outras palavras, como exemplifica o autor com “tucano”, contendo: cano, tu, tuca (MORAIS, 2012, p. 85).

Essas habilidades fonológicas, no entanto, não se desenvolvem a partir da maturação baseada na faixa etária das crianças, mas sim diante de estímulos e oportunidades vividas na escola e fora dela de forma significativa e que coloque os indivíduos em posição de protagonismo, considerando ouvi-los, compreendê-los e inclui-los. Morais (2012) ainda aponta que, as capacidades fonológicas se desenvolvem com agilidade e sem dificuldades, quando os estímulos são iniciados ao final da educação infantil, através de brincadeiras, cantigas, parlendas e jogos fonológicos.

Nesse sentido, o autor afirma que “é preciso assumir que o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética se inicia nos anos finais da educação infantil” (MORAIS, 2012, p. 125). E que se faz necessário estabelecer metas no ensino fundamental, ainda que este tenha início logo aos 6 anos de idade. Embora essa pareça ser uma afirmação contraditória a essa pesquisa, é importante assegurar que esse trabalho, justamente, explora e compreende aspectos relativos ao ensino de leitura e escrita como um processo tecnicista e mecânico e as possíveis consequências diante da imposição de métodos, conteúdos e práticas que não correspondem à maturação biológica, cognitiva e linguística da criança. Entretanto, Morais (2012) segue em sua obra (Sistema de escrita alfabética) explorando possibilidades de trabalhar aspectos dinâmicos e apropriados aos alunos da educação infantil e que ainda estimulem a consciência fonológica, através de cantigas de roda, parlendas e brincadeiras, essas que fazem parte da cultura do brincar infantil e que não são modelos reducionistas de ensino que mais podem gerar bloqueios do que contribuir na alfabetização futura, tornando, ainda, a vivência das crianças mais significativa, gerando a curiosidade tão essencial para essa faixa etária, como afirma o autor: “[...] o uso desses jogos pressupõe que as crianças têm todo o direito de

brincar com palavras, sem que por isso tenham que ser treinadas em consciência fonêmica ou serem bombardeadas com informações sobre famílias silábicas” (MORAIS, 2012, p. 94).

Ainda assim, considerando que a prática educacional, por vezes, tem cedido às pressões que incentivam a precocidade da alfabetização, contrariando aqui concepções que julgam como natural a aquisição de leitura e escrita, já que, na verdade, trata-se de uma consequência do processo de escolarização, cabem algumas reflexões:

Existem consequências diante de uma prática de ensino errônea, que estabelece todo tipo de parâmetro e meta na primeira infância? Quais são as dificuldades e potencialidades que a criança desenvolve diante dessa prática? A fim de debater essa hipótese, o próximo tópico irá tratar desse assunto, discutindo a real função da escrita e onde ela cabe na educação infantil, além de realizar uma reflexão sobre as consequências da aceleração dos processos de aprendizagem de leitura e escrita em crianças menores de 6 anos.

3.5 POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA ACELERAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante dos apontamentos explorados nos tópicos anteriores, considera-se a “pressa” uma característica comum à sociedade atual, na qual coloca-se como necessidade o aceleração de processos de aprendizagem de crianças, ainda que esses não sejam aspectos necessários para o desenvolvimento de habilidades compatíveis às demandas da idade. Assim, toma-se como exemplo a escola que é capaz de ensinar seus alunos desde muito pequenos, propiciando uma imagem de educação “firme”, “forte” e “vantajosa”, principalmente. Assumindo, assim, que quanto antes as crianças aprenderem, melhor.

Conforme apontado anteriormente, a Educação Infantil deixou de ser um espaço puramente assistencialista para ser um ambiente de escolarização também. No entanto, essa mudança implicou na necessidade de algumas instituições condicionarem as crianças a uma educação mais sistematizada, dirigida e rígida, cedendo às pressões externas que podem partir desde decisões governamentais até opiniões de familiares dos alunos, influenciando diretamente na aceleração de aprendizagem de leitura escrita na infância (PRUDÊNCIO, 2012).

A autora Patrícia Prudêncio (2012) trabalhou o tema da alfabetização precoce em seu artigo “A precoce escolarização na Educação Infantil”, no qual foram realizadas observações em campo e pesquisas com o intuito de analisar e compreender a forma que as relações entre estudante, professor, material, conteúdo e brincadeira, se dão no ambiente escolar. O processo de observação durou alguns meses, e em seu trabalho foram explorados diversos aspectos importantes, como: as práticas docentes, o posicionamento da escola e comportamento das crianças.

Nessa pesquisa foram observadas diversas práticas que acusam a alfabetização precoce, como a sistematização de atividades cotidianas, brincadeiras sempre dirigidas de forma muito tradicional e todas com horário limitado. A autora cita, ainda, propostas que não respeitam a idade e o tempo de concentração das crianças, bem como a obrigatoriedade na realização de exercícios diários de coordenação motora através de pontilhado em papel, das quais também eram enviadas para casa como reforço e “treino”, prática essa que era tratada com naturalidade pelos responsáveis dos alunos.

Nessas circunstâncias, ainda eram apresentadas palavras, letras, números de diversas formas, mas sempre acompanhadas de prescrições, orientações e regulações, anexadas em uma apostila pré-determinada que seria utilizada durante todo o ano, como se o real objetivo da Educação Infantil fosse, de fato, o treino, a imitação e a repetição de algo até aprender a fazê-lo, ainda que esse aprendizado não fosse significativo para criança, que por vezes, nem compreende os objetivos dessas atividades, tampouco é capaz de interessar-se por esse conteúdo tão superficial, em que não há espaço para individualidades ou necessidades reais da infância.

Como resultado, a autora observou que as práticas pedagógicas da Educação Infantil têm se voltado mais para o modelo de escolarização do Ensino Fundamental do que para a criança em si, essa que deixa de ser vista como indivíduo, já que não são vistas individualidades, necessidades e nem são planejadas atividades apropriadas às idades em questão. Portanto, conclui-se, nessa perspectiva, que:

A prática pedagógica que visa à precoce escolarização ainda na pré - escola pode deixar de contribuir para a aquisição de conhecimentos globais e importantes para a criança e, ainda, fragilizar o desenvolvimento infantil. O enfoque escolarizante ou de promoção para o ensino fundamental nesse período acaba por deixar de lado aspectos fundamentais no atendimento às crianças durante a infância: cuidado e educação. (PRUDÊNCIO, 2012, p. 21).

Cunha e Kenedy (2019) também desenvolveram pesquisa na área diante de uma perspectiva neurolinguística, através de um experimento em quatro escolas diferentes no ano de 2018, em que o objetivo era analisar as experiências vivenciadas por crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental e avaliar o letramento formal precoce que elas apresentam, buscando compreender se essa prática produz algum efeito positivo posteriormente em relação a crianças que não foram submetidas a esse treinamento. Trata-se, portanto, de uma pesquisa desenvolvida com crianças que estavam em fase apropriada de alfabetização, mas que anteriormente, aos 4, 5 anos, haviam sido submetidas à escolarização precoce.

Nas 4 instituições estudadas pela autora, foram aplicadas a “Provinha Brasil”, uma avaliação disponibilizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com o objetivo de avaliação da proficiência de leitura, compreensão e escrita das crianças. Ao todo, 68 crianças foram divididas em turmas, que por sua vez, foram divididas em grupos, dos quais haviam alunos que foram submetidos à escolarização formal de forma precoce e outra em que não havia esse tipo de exposição.

Como resposta à pesquisa, os alunos avaliados atingiram altos níveis de respostas, atingindo 80% ou mais de acertos, independente do estímulo precoce que foram expostos ou não na educação infantil.

Entretanto, a autora afirma que:

Em todas as escolas, as crianças de 7 anos apresentaram desempenho superior às crianças de 6, indicando que a maturidade cerebral influencia nos índices de proficiência de leitura em quaisquer dos contextos pesquisados, ou seja, no que tange à representação fonética da língua, bem como o reconhecimento espacial e invariância, a organização neuronal das crianças de 7 anos demonstrou maior saturação, otimizando a aprendizagem. (CUNHA; KENEDY, 2019, p. 349).

E, portanto, é possível identificar que embora os processos de aprendizagem tenham sido acelerados em algumas instâncias com parte das crianças participantes da pesquisa, a exposição a atividades e práticas de alfabetização precocemente não oferece vantagens e/ou impactos positivos na capacidade de leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental, em que deveria acontecer, de fato, esse estímulo e dedicação. Em contrapartida, é de extrema importância que crianças da Educação Infantil vivenciem experiências dinâmicas e lúdicas, desenvolvendo aspectos sociais e culturais, apropriando-se deles. O experimento também abrangeu:

a compreensão do que vem a ser um ambiente “normal” para o desenvolvimento infantil durante a pré-escola, no que se refere ao aprendizado da escrita: um contexto letrado, que faça uso social da escrita, com forte trabalho voltado para o desenvolvimento da consciência fonológica levaria às conexões sinápticas necessárias à plasticidade, tornando o cérebro bem montado para a aprendizagem da escrita no Ensino Fundamental, não sendo necessário, para isso, apressar o ensino formal (CUNHA; KENEDY, 2019, p. 349).

Esse resultado evidencia, também, a importância de práticas educativas destinadas ao desenho e às brincadeiras de faz-de-conta não como atividades secundárias, mas como bases essenciais ao desenvolvimento da comunicação e, inclusive, do uso social da escrita, já que é através do simbolismo que a escrita passará a ser “percebida como uma forma de representação direta da realidade” (MELLO, 2014, p. 25).

Mello (2014) afirma ainda que:

O conjunto de tarefas de treino de escrita, típico dos processos iniciais de apresentação da escrita para a criança na escola infantil e ensino fundamental – felizmente há exceções -, faz com que a criança passe longos períodos sem se expressar na escola: não há tempo para as formas pelas quais ela poderia expressar-se – a fala, o desenho, a pintura, a dança, o faz de conta... que formam, aliás, as bases necessárias para a aquisição da escrita, e pela escrita -, uma vez que ela não pode expressar-se ainda, porque está ainda aprendendo as letras. Sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois, sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever (p.27).

Ou seja, a pressa pelo aprendizado de leitura e escrita, além de não partir da criança, complicando ainda mais o processo devido ao desinteresse, coloca a alfabetização como prioridade, mesmo com crianças muito pequenas, em detrimento de práticas mais apropriadas e que poderiam colaborar com resultados mais satisfatórios do que as atividades repetitivas, reducionistas e tecnicistas citadas. A pesquisa de Cunha e Kenedy (2019) proporcionou, ainda, uma reflexão em relação ao aprendizado a partir de etapas da maturação biológica defendida por Piaget, em que as crianças no final do estágio pré-operatório e início do operatório concreto demonstraram resultados superiores em relação às mais novas, já que, de acordo com o autor, estas teriam uma pré-disposição mais apropriada para responder aos estímulos de leitura e escrita, considerando que, nessa fase já há a interiorização de

esquemas sensoriais e motores, mas principalmente o surgimento e desenvolvimento da fala e construção do pensamento reflexivo se fazendo muito presente nessa etapa.

Veronezi (2011) também desenvolveu pesquisas sobre o tema e refletiu, inclusive, sobre a possibilidade de crianças estarem constantemente sendo diagnosticadas com rótulos variados em consultórios de especialistas devido dificuldades em leitura e escrita, quando na verdade, não há interesse e nem entendimento do que está sendo lido ou escrito, não há a compreensão do que é o sistema de escrita, o que dificulta a prática do mesmo. Como colocar no papel o que não se desenvolveu socialmente?

Nesse momento, surgem rótulos variados: a criança que ainda não consegue ler e escrever, pelo fato de, na maioria das vezes, não entender o papel da escrita ou não ter alguns aspectos individuais desenvolvidos o suficiente para a realização de tal atividade, é considerada com suspeita de dislexia; a criança que se distrai e não quer estudar é tida como um indivíduo com TDAH, quando às vezes ela não está preparada para a tarefa que lhe estão impondo. (VERONEZI, 2011, p. 6110).

Ainda que a autora não afirme tal possibilidade, a reflexão torna-se válida diante dos apontamentos realizados nessa pesquisa, considerando que quando o ensino fundamental de 9 anos foi implementado, colocando a obrigatoriedade de ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental, justificou-se com a segurança de que todos tivessem acesso à alfabetização, o que não ocorreu na educação infantil, em nenhum momento evidenciou-se a necessidade de trabalhar habilidades e práticas pertinentes à faixa etária, através da ludicidade e da imaginação.

Mesmo diante de tantos apontamentos, existem opiniões contrárias ao que se defende nessa pesquisa, tomando como princípio as vantagens que as crianças poderão desenvolver futuramente caso iniciem a escolarização formal antes dos 6 anos. Ou então, defendendo que apresentar letras, números, palavras e frases descontextualizadas não configura alfabetização, ainda que isso seja feito com um bebê de um ano, e que, portanto, não há problema algum nessa prática.

De fato, alfabetização é uma prática complexa que não se resume a apresentações aleatórias de símbolos que, até então, não possuem significado algum, porém, não há necessidade alguma de submeter crianças a atividades que envolvam formalidades, repetições infinitas e desinteressantes, mesmo porque, elas não precisarão utilizar do sistema de escrita tão cedo. Difere-se, no entanto, em situações em que as crianças que “pedem” pela alfabetização, pois há um interesse que parte

da mesma, já que não seria, portanto, a imposição de um ensino adultizado e que não é capaz de compreender individualidades. No entanto, é mais efetivo trabalhar a auto expressão, a imaginação e o desenvolvimento motor, porque há tempo para isso na Educação Infantil. E essas habilidades podem ser trabalhadas de diversas formas, partindo, por exemplo, pelo estímulo ao desejo de expressar-se, que ocorre quando os docentes convidam a participar e aproximam-se de seus alunos através de rodas de conversa, no estabelecimento de combinados e na organização da vida escolar. Essa prática permite que a criança seja protagonista de seu aprendizado, isso inclui dar-lhe voz, construindo possibilidades e caminhos para que ela seja um sujeito que compreende suas capacidades, permitindo a criação de uma imagem positiva de si mesma, implicando em auto estima intelectual, um elemento importantíssimo no desenvolvimento integral de qualquer sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas relativas ao desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida até a etapa de escolarização, com o objetivo de compreender possíveis consequências da aceleração de processos formais de leitura e escrita quando iniciado na Educação Infantil ou até antes, no berçário, partindo de pressupostos teóricos baseados em Piaget e Vygotsky, principalmente. Os autores determinaram fases e etapas do desenvolvimento cognitivo da criança, considerando habilidades inatas e a relação da maturação biológica com a aprendizagem. Os estudos de ambos autores são de suma importância no campo psicocognitivo, e contribuem fortemente na compreensão da criança como sujeito sócio-histórico.

Tanto Piaget quanto Vygotsky interpretam a criança como um ser ativo, que transforma e é transformado pelo ambiente no qual está inserido, no entanto, suas teorias diferem-se na concepção desse processo, enquanto o primeiro dá destaque à maturação biológica, o segundo enfatiza a influência do ambiente na variação de desenvolvimento humano.

Para Piaget, os conhecimentos são como descobertas espontâneas da criança, que irão ocorrer de acordo com a fase em que ela se encontra, essas fases são determinadas, principalmente, pela idade dos indivíduos. Essa perspectiva explora uma visão mais egocêntrica e individualizada da criança sobre o mundo, a construção de ideias e esquemas se iniciam em um determinado momento da vida e atingem estágios de maturação que contribuem para o avanço nas tarefas e práticas cotidianas, embora o foco do autor seja nos aspectos cognitivos do desenvolvimento, não há a negação de influências do ambiente nesse sentido, apenas a constatação de que o conhecimento inicia-se no individual e depois parte para o social. Em contraponto, Vygotsky explora uma abordagem mais interacionista, propondo uma visão de construção de conhecimento procedendo do social para o individual, ainda que considere o papel do indivíduo e suas disposições inatas como importantes na aquisição de novas habilidades, formas de expressão e formação do pensamento e linguagem.

Sendo assim, fez-se necessário percorrer o caminho das teorias psicocognitivas e refletir sobre os aspectos que as constituem, a partir de um olhar voltado para a alfabetização e a precocidade, e como resultado, deparou-se com

desfechos e evidências reafirmando a importância da maturação biológica como essencial para uma escolarização saudável e positiva, conceitos esses já trazidos por Piaget e Vygotsky em seus estudos.

Para tanto, as leituras e explorações realizadas revelaram possibilidades para além das questões pré-determinadas nesse trabalho, já que buscou-se compreender as potencialidades e os desafios correspondentes à fase, esbarrando em temas conseguintes, envolvendo a aquisição de linguagem, a consciência fonológica, o desenvolvimento motor, conceitos de letramento e alfabetização, refletindo sobre seus papéis na educação da primeira infância.

Considerando que esse tema aborda assuntos de suma importância, acredita-se que ampliar o debate sobre a escolarização precoce na Educação Infantil é contribuir com o desenvolvimento de novas práticas escolares, mais justas, menos limitadas e reducionistas, permitindo que a criança seja protagonista de seu próprio conhecimento.

Essa pesquisa tem cunho bibliográfico e ocorreu de forma qualitativa, já que os dados e informações coletadas foram baseadas nos estudos e reflexões da autora. Ainda que esse trabalho tenha sido desenvolvido com intenso comprometimento e dedicação, considera-se que não esgota as possibilidades do tema e, como toda pesquisa, mostra que o conhecimento está em constante construção e evolução. E, no entanto, é o princípio de uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de escolarização e a submissão de crianças às práticas de escrita e leitura na educação infantil, que podem ocorrer antes mesmo de uma maturação necessária para que ela seja capaz de interiorizar o que se ensina e compreender o que está sendo escrito.

Assim, apoiada nos resultados dessa pesquisa, a autora compreende a importância desse tema e da pesquisa acerca das práticas de ensino consumadas na escola e as consequências destas para as crianças. Por isso, foram lançadas dúvidas e hipóteses ao longo do trabalho, apoiando-se em autores que observam a problemática a partir de uma perspectiva também da patologização para explicar os efeitos da escolarização precoce. Nesse sentido, a autora considera a possibilidade de dar sequência aos estudos nessa área futuramente, com o objetivo de compreender de forma mais adequada a relação do tema com o aumento da frequência dessas crianças em consultórios médicos em busca de tratamentos para esses incontáveis “problemas de aprendizagem”, que mais dizem respeito a dificuldades mal compreendidas e atendidas pelo sistema de ensino.

Concluiu-se, portanto, a partir das pesquisas e explorações desenvolvidas nos capítulos desse trabalho que acelerar os processos de leitura e escrita, colocando-os na Educação Infantil, submetendo crianças de 2 ou 3 anos a práticas formais, maçantes e inapropriadas, que, por vezes, desrespeita o tempo dos indivíduos, NÃO contribui de fato para o sucesso ou qualquer tipo de vantagem posteriormente, podendo, inclusive, gerar conflitos e questões prejudiciais em seu desenvolvimento. Diante disso, cabem reflexões a respeito da apropriação da escrita e da leitura, bem como a maneira que a criança manifesta o aprendizado.

Considera-se, portanto, que a educação infantil tem como desafio reconhecer que mais do que adquirir a habilidade de escrita e leitura ou aprender a desenhar letras e sílabas, a grande função encontra-se na oferta de condições para que as crianças sejam capazes de se desenvolverem com autonomia, de forma plena e como sujeito de direitos, carregando particularidades e especificidades, de maneira que seja possível participarem criticamente do convívio social e se apropriem da cultura escrita.

A importância de compreender essa prática, mais do que saber como fazê-la, é proporcionar sentido e significado ao aprendizado, abrindo caminhos para infinitas possibilidades educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luiz Carlos de *et al.* A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Revista Bras. Cresc. e Desenv. Hum.** (s.l.), v. 20, n. 2, p. 361-366, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/18.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2020.
- ANDRADE, Ana Stephane; BARBOSA, Carla Caroline; BESSA, Sônia. A importância do estímulo ao desenvolvimento da coordenação motora global e fina. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, ESTÁGIO E DOCÊNCIA DO CAMPUS FORMOSA, 2., 2017, Goiás: **Anais...** Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2017. p. 1-10. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/ciced/article/view/10507>>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012, p. 21-62.
- BARRETO, Luciani Gallo Machado; SILVA, Neide de; MELO, Solange dos Santos. **A história da educação infantil: centro de educação infantil Eusébio Justino de Camargo Nova Olímpia – MT**. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/luciani.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- BOULCH, Le. **Educação psicomotora: a psicocinética na Idade Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- BRASIL. Senado Federal. Câmara dos deputados. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: 11 de novembro de 2009.
- BRASIL. MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018**. Brasília, DF: 9 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44709546>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012, p. 3-20.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Prólogo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014, p. vii – xiv.

CHAGURI, Jonathas de Paula; JUNG, Neiva Maria. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 927-942, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/C3bPvr5h8DNt6GkdVWV7qGf/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 379-386, set./out. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLt9M/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

COSTA, Rosimeri Claudiano da; SILVA, Renato da; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **A evolução e revolução da escrita**: um estudo comparativo. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/trab_completos/Evolu%C3%A7%C3%A3o%20e%20revolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Escrita%20ROSIMERI.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CUNHA, Kelly Cristine Oliveira da; KENEDY, Eduardo. Um olhar psicolinguístico sobre a alfabetização precoce: evidências experimentais. **ReVEL**, v. 17, n. 33, p. 322-351, 2019. Disponível em: <<https://www.gepex.org/eduardo/wp-content/uploads/2016/03/2019-ALFA-PRECOCE.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DEL RÉ, Alessandra *et al.* **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DE MEUR, A; STAES, L. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

DIAS, Fernanda. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 107-119, dez. 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Frevistaseletronicas.pucrs.br%2Fojs%2Findex.php%2Fletronica%2Farticle%2Fdownload%2F7093%2F5931%2F>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

DIOGO, Emili Moreira; GORETTE, Milena da Silva. Letramento e alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 12192-12200. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5806_2767.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DUARTE, Karina; ROSSI, Karla; RODRIGUES, Fabiana. O processo de alfabetização da criança segundo Emília Ferreiro. **Revista científica eletrônica de Pedagogia**, Garça – SP, v. 7, n. 11, p. 1-7, 2008. Disponível em: <

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprocesso_alfab_ferreiro.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de. A evolução do jogo simbólico da criança. **Ciências e cognição**, Campinas – SP, v. 15, n. 3, p. 145-163, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n3/v15n3a13.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

GLENDAY, Candice Helen. **Noam Chomsky: lingüística e filosofia**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2008. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/cognicao_6587_1240934116_010220191559.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 19-35, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1895/1723>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

HURTADO, J.G.G.M. **Dicionário de psicometricidade**. Porto Alegre: PRODIL, 1991.

LA TAILLE, Yves; OLIVIEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e escritan**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, (s.l.), v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012.

Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MEDEIROS, Ana Cláudia Costa. **A importância da psicometricidade para o processo de alfabetização**. Brasília: UnB/PED, 2011. 53 p. Trabalho de Conclusão de Curso.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 21-36.

MIRANDA, Josete Barbosa; SENRA, Luciana Xavier. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana**. 2012. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0306.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOUSINHO, Renata *et al.* Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Rev. psicopedagogia**, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v25n78/v25n78a12.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

OGEDA, Adrienne; VIEIRA, Nuelna. **Formação do educador: o corpo na educação infantil**. (s.d.). Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR49.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi *et al.* 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

_____, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIOVESAN, Josieli *et al.* **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 1 ed. Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

PRUDÊNCIO, Patrícia. **A precoce escolarização na educação infantil**. Florianópolis: UFSC/CCE, 2012. 26 p. Trabalho de Conclusão de Curso.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 5-20.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. 1. ed. (s.l): Editora Mercado de Letras, 1998.

SCHIRMER, Carolina R; FONTOURA, Denise R.; NUNES, Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de pediatria**, v. 80, n. 2, p. 95-

103, 2004. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/ij/jped/a/46wvNTtYV4bpLw7k5tbyZ3b/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em: 11 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA, Natália Moreira de; WECHSLER, Amanda Muglia. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. **Cadernos de educação: Ensino e sociedade**, Bebedouro - SP, v.1, n. 1, p. 134-150, 2014. Disponível em:
<http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/477/2014_NMS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 set. 2020.

VERONEZI, Ana Mirtiz. A alfabetização precoce e problemas de aprendizagem da língua escrita. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 6103-6113. Disponível em:
<https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5761_3133.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

_____, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem** (online). 2001. Disponível em:
<
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4583524/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

XISTO, P. B.; BENETTI, L. B. A psicomotricidade: uma ferramenta de ajuda aos professores na aprendizagem escolar. **Monografias Ambientais REMOA/UFSM**, v.8, n. 8, p. 1824-1836, ago./ 2012. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/6190/3690>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto-SP, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em:
<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a11.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2020.