ISSN: 2358-8829

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

Ana Paula Posenti [1]

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar o resultado do primeiro capítulo da minha Dissertação de Mestrado, intitulada "Os Domínios Psíquicos Essenciais ao Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Contribuições para o trabalho na Pré-Escola". O primeiro capítulo analisou o contexto histórico da educação brasileira, marcado pelo fracasso escolar e pela dificuldade de acesso ao conhecimento sistematizado pelas camadas populares. A realização da pesquisa justifica-se pela necessidade de defender a pré-escola como um segmento da educação escolar com função específica de socializar o saber elaborado, contrariando visões que a limitam a um papel preparatório ou assistemático.

O objetivo do capitulo foi investigar as diferentes concepções sobre o papel da pré-escola em relação à alfabetização no Brasil. O método adotado fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, articulado aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, com consulta a fontes primárias no repositório da Capes; buscamos no Repositório da Capes artigos que abordassem o papel da pré-escola na alfabetização, entre os anos de 1980 e 2019, nos valendo dos descritores: "pré-escola e alfabetização" e o "papel da pré-escola".

Os textos encontrados e analisados demonstravam que os autores tinham concepções diversas de qual seria o papel da pré-escola na alfabetização. Aqueles que foram produzidos na década de 1980 discutiam essa temática defendendo que a pré-

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: ana.posenti@unesp.br . O presente artigo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES- DS).

escola deveria apresentar as crianças à escrita, pois os índices de fracasso escolar eram alarmantes. Já nos textos mais atuais, a discussão do papel da pré-escola centra-se na defesa da não alfabetização nessa etapa da escolarização e, alguns mais radicais, defendem que as crianças não tenham acesso a nada escrito.

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

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Essa pesquisa tem como referência duas teorias ancoradas no materialismo histórico-dialético, a saber, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, ambas se voltam para a compreensão da realidade a partir do movimento dialético da história e por este compromisso passamos a cumprir o objetivo específico deste capítulo que é resgatar historicamente a relação da alfabetização com a educação pré-escolar no Brasil. Para isso, realizamos uma revisão de literatura na base de Periódicos Capes, na qual selecionamos o termo “pré-escola e alfabetização” presente nos “assuntos”, compreendendo os anos de 1980 e 2019[2]. Analisamos as concepções sobre o papel ou

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

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

A segunda etapa de seleção dos artigos ocorreu a partir da leitura dos resumos dos trinta trabalhos. Nessa etapa foram excluídos: um artigo sobre alfabetização cartográfica; um artigo sobre alfabetização matemática que abordava o conceito de espaço; um artigo sobre a distorção idade-série; nove artigos em língua estrangeira; quatro artigos sobre políticas públicas; um artigo sobre a história social da infância que estava fora do período selecionado; um artigo oriundo de pesquisa realizada em outro país; um artigo sobre infraestrutura da educação infantil; um sobre dislexia nas séries iniciais do Ensino Fundamental; um artigo que abordava os impactos da fissura labiopalatina para a aquisição da leitura e escrita; um artigo que abordava o interesse e dificuldade dos pais na alfabetização dos filhos e um artigo que não conseguimos acessar.

Nesse sentido, ao fim da seleção, as obras escolhidas foram: *Pré-escola: em busca de suas funções de autoria* de Solange Jobim e Souza, 1984; *O papel social da pré-escola* de Sonia Kramer, 1986; *A pré-escola e a alfabetização* de Maria Cecília de Oliveira Micotti, 1993; *Cadernos pedagógicos para a pré-escola: algumas questões sobre avaliação da aprendizagem e alfabetização para as classes populares* de Maria Teresa Esteban e Virgínia Louzada, 2014; *Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões* de Cleonice Maria Tomazzetti e Daliana Löffler, 2015. A distribuição geográfica de publicação dos estudos é: São Paulo foi o estado com três publicações, seguido de Santa Catarina com duas publicações e tanto o estado do Rio de Janeiro como o do Rio Grande do Sul figuraram uma publicação cada.

---

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

Quanto ao tipo de artigo, os cinco são de cunho teórico, mas cada um tem uma origem específica: um é revisão de pesquisas, um é análise de material pedagógico, um é trabalho apresentado em seminário, um é texto oriundo de apresentação oral e um é análise teórica do texto de Emília Ferreiro, *Reflexões sobre a alfabetização* (1986).

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

REFERENCIAL TEÓRICO

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

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

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

A satisfação das necessidades próprias das crianças dependeria “do apoio afetivo e emocional que se estabelece na relação mãe-criança; na alimentação adequada e dos cuidados com a saúde; das condições adequadas de higiene e espaço físico do ambiente;

da estimulação do desenvolvimento cognitivo da criança" (SOUZA, 1984, p. 74). Contudo, ela salienta que, como a maioria das crianças brasileiras não tem acesso à satisfação dessas necessidades, resta para a pré-escola a realização de algumas delas sem, entretanto, cair no assistencialismo.

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

Ainda nessa questão das expectativas das classes populares quanto à alfabetização na pré-escola, a autora afirma que a pedagogia do jogo, "concepção difundida pelos educadores modernos" (SOUZA, 1984, p. 75), era vista com desconfiança por parte das classes populares, pois nessa proposta pedagógica o "trabalho" da criança era o jogo. E para as classes populares, o trabalho é entendido como uma atividade sofrida, degradante às vezes, pondo em risco a vida do trabalhador. Então, se o trabalho na pré-escola não estivesse associado com a disciplina e controle rígido, as crianças não estariam nem trabalhando e nem aprendendo, mas se divertindo. Com relação ao jogo como uma função pedagógica, a autora salienta que não era prática corrente no sistema educacional. Logo, algumas pré-escolas da mesma comunidade trabalhavam com o jogo na aprendizagem e outras com ênfase na aprendizagem da leitura e da escrita, o que deixava as famílias mais desconfiadas e confusas em relação à pré-escola.

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

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

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

O segundo texto, *O papel social da pré-escola* (1986), de Sônia Kramer, apresenta uma concepção clara da função e do papel social da pré-escola. O texto citado é um aprofundamento do texto *O rei está nu: Um debate sobre as Funções da Pré-Escola* (1984), de Kramer e Miriam Abramovay. Acreditamos ser importante trazer um resumo dos assuntos abordados no texto de 1984 para situar o leitor na discussão do texto *O papel social da pré-escola*. Pois bem, em *O rei está nu: Um debate sobre as Funções da Pré-Escola*, as autoras apresentam um panorama das funções que a pré-escola desempenhou ao longo de sua história, que data do início das creches, século XVIII. Ao longo dos séculos, as funções da pré-escola foram alterando-se conforme as grandes transformações sociais: no século XVIII sua função era guardar as crianças, afastá-las do trabalho servil que o sistema capitalista impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Já no século XIX, a função é preparatória, ou seja, compensar as carências infantis, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias.

No Brasil, as creches assumiram o caráter assistencialista, enquanto que a concepção de pré-escola e de sua função era a de preparação para a alfabetização. Dentro dessa função compensatória, está o consenso de que as crianças da classe trabalhadora não estariam aptas a frequentar a escola. Então, era necessário fazer exercícios de "prontidão" que as deixassem "prontas" para frequentar o ensino fundamental. E assim, parte da solução para o fracasso escolar do, assim chamado,

primeiro grau estaria na antecipação da alfabetização feito na pré-escola, tal concepção é apresentada por Souza (1984) como sendo dos discursos oficiais.

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

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

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

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

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

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

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

Ademais, a autora expressa que é mister "ver a criança enquanto ser social que ela é" (KRAMER, 1986, p. 79). Nesse sentido, dizer que a criança é um ser social

ISSN: 2358-8829

significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais e que ocupa um espaço de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar e de acordo também com a sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986).

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

O próximo texto inserido no rol que nos auxilia na construção histórica da relação da alfabetização com a educação pré-escola é *A pré-escola e a alfabetização* (1993), de Maria Cecília de Oliveira Micotti. A autora aborda o tema das taxas de fracasso e evasão escolar na alfabetização, citando os problemas enfrentados pelas crianças pobres na alfabetização, tais como: a ausência de contato com a leitura e a escrita antes de entrar na escola, a necessidade de "aprender outra língua", "já que na escola se usa a forma culta da fala, a falta de preparo das crianças para manusear um livro sem rasgá-lo, pegar um lápis da maneira adequada, a formação dos professores que deixa a desejar e as precárias condições de trabalho" (MICOTTI, 1993, p. 7). Diante daquele contexto de alta porcentagem do fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a autora apresenta novas perspectivas para o ensino que se baseiam no texto de Emília Ferreiro, Reflexões sobre a alfabetização de 1986.

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

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

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

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

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

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

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

sociais da língua escrita" (p. 192). Elas também defendem que letramento e alfabetização são indissociáveis.

Essa defesa é no sentido de que o ensino da leitura e da escrita se tornem conhecimentos necessários para a vida das crianças, assim como o trabalho na escola deve se tornar relevante utilizando diversas linguagens. Ao estudar a concepção de alfabetização presente nos Cadernos Pedagógicos, as autoras concluem que a intenção é classificar as crianças para formar turmas homogêneas para o Ensino Fundamental, já que o material será utilizado em toda a rede municipal de pré-escola e que, consideram eurocêntrico o modelo de currículo único para a Educação Infantil carioca, além do currículo não valorizar a cultura das crianças.

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

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

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

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

A professora da zona urbana tinha dificuldades em planejar quais atividades fazer com as crianças, pois, das vinte, oito delas nunca tinham frequentado a pré-escola:

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

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

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

As autoras enfatizam que é necessário explorar diversas formas de representação da linguagem antes de sistematizar o processo de ler e escrever, e que a escrita é uma forma gráfica da linguagem (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015). Assim, elas trazem alguns pressupostos de Vigotski para embasar a crítica à “escrita mecânica” e apresentam algumas considerações para o trabalho na pré-escola. Segundo elas, embasadas em Vigotski, ler e escrever é uma atividade cultural complexa que precisa ser necessária para a criança, para tornar-se significativa, e que na Educação Infantil, ler e escrever pressupõe abordar o brincar e o desenhar (LÖFFLER; TOMAZZETTI, 2015). O texto traz considerações sobre o modo como as brincadeiras e o desenho devem ser trabalhados na Educação Infantil e também faz considerações sobre como inserir as crianças no mundo letrado sem ter como objetivo principal a alfabetização e a decodificação dos códigos linguísticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fica implícito no texto, *Pré-escola: em busca de suas funções* (1984) que a função da pré-escola se adaptaria aos interesses da comunidade em que está inserida, ou seja, não seria uma etapa de ensino com função própria *a priori*.

Essa afirmação é discutível no sentido de que "há um esvaziamento da função da pré-escola, pois sob o disfarce do que tem objetivos em si mesma caberia tudo. Fica de lado a discussão sobre o tipo de pré-escola que traria contribuições reais às crianças das classes populares" (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984, p. 28).

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

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

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

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

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

Outro texto que dialóga com esta concepção pedagógica do construtivismo, qual seja, concepção pedagógica negativa em relação ao ensino, é o texto *A pré-escola e a alfabetização* (1993), de Maria Cecília de Oliveira Micotti, texto este em que fica

evidente que a contribuição da pré-escola para o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças pré-escolares fica reduzida a “proporcionar oportunidades de escrita”. A evidência de que esta afirmação é embasada pela concepção pedagógica construtivista está na sustentação do texto que esta ancorado nas propostas de Emília Ferreiro.

Dentro desta mesma orientação pedagógica, se encontra o estudo realizado por Maria Teresa Esteban e Virgínia Louzada, intitulado *Cadernos pedagógicos para a pré-escola: algumas questões sobre avaliação da aprendizagem e alfabetização para as classes populares* (2014). As autoras supracitadas baseiam-se nos estudos sobre a colonialidade do saber para tecerem suas críticas aos exercícios de treinamento de determinados mecanismos para o processo de aquisição da leitura e escrita.

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

Nesse contexto é que Esteban e Louzada (2014) fazem suas críticas aos Cadernos Pedagógicos, as autoras estão corretas quando asseveram que o ensino de letras isoladas não é a melhor forma de ensinar o código escrito, já que é a palavra que carrega significado. No entanto, discorda-se da compreensão de que a adoção de um currículo único para todas as escolas de educação infantil, desvalorize a cultura das crianças, pois a concepção de cultura defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, e reiterada nesta dissertação, é a de que ela é mais ampla que a cultura local, ou seja, essa pedagogia preocupa-se com a cultura humana.

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

O que defende-se é que o ensino escolar deve se pautar naquilo que é universal, isto é, em conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que contenham conceitos universais que possibilite compreender a realidade. Compreender a realidade vai além

de discutir o problema da enchente no seu bairro; é compreender que a enchente não é um problema daquela particularidade, mas é um problema que tem as mesmas causas no mundo inteiro, quais sejam, impermeabilização do solo, construções irregulares, lixos depositados em terrenos baldios etc. O que, via de regra, "as pedagogias do aprender a aprender" fazem, é pegar uma situação que é problemática, propor discussões do que fazer para resolver aquele problema e seguir para a próxima situação problemática apresentada pelo grupo de crianças.

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

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

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

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

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

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

A criança nasce pertencente à espécie humana, mas não com as características que definem o ser humano. Prova disso é o caso de Vítor de Aveyron[3] que, privado da intervenção dos adultos já constituídos seres humanos, assumiu as características dos seres vivos do meio em que sobreviveu. Assim, fica evidente que o ser humano com caraterísticas humanas é produto da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Isto é, por meio da revisão bibliográfica sobre o papel ou função da pré-escola na alfabetização demonstrou-se que o que foi produzido durante a década de 80 e início dos anos 90 indica uma relação informal, não diretiva quanto ao domínio da escrita, ou

[3] Vítor de Aveyron foi encontrado em 1798 na França com, aproximadamente, 12 anos. A criança se alimentava de grãos e raízes, não andava como bípede, não falava, lia ou escrevia.

seja, havia uma preocupação com o papel ou função da pré-escola, mas também havia uma preocupação em dissociá-lo do Ensino Fundamental.

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

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

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

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

instrumentalizando as crianças para compreender os fenômenos da realidade e agir sobre eles.

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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