

**A transição da educação infantil ao ensino fundamental:  
considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita****The transition from early childhood education to elementary school:  
considerations on the teaching of oral and written language****La transición de la educación infantil a la escuela primaria:  
consideraciones sobre la enseñanza del lenguaje oral y escrito**Bruna Carvalho<sup>1</sup>**Resumo**

Neste artigo, nosso foco é a transição da educação infantil ao ensino fundamental. Objetivamos tecer considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental, visando garantir uma continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, adotamos os seguintes procedimentos: explanação do conceito de atividade, segundo Leontiev (2014), e principais características da periodização do desenvolvimento humano na psicologia histórico-cultural, em especial, o desenvolvimento da criança de 4 a 6 anos; por fim, tecemos algumas considerações a respeito da organização do ensino no último ano da educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental para que ocorra de fato uma transição, e não um rompimento, no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita.

**Palavras-chave:** linguagem oral e escrita; pedagogia histórico-crítica; psicologia histórico-cultural.

**Abstract**

In this article, our focus is on the transition from kindergarten to elementary school. We aim to make considerations about the teaching of oral and written language in early childhood education and in the 1st year of elementary school, aiming to ensure a continuity of the teaching and learning process. Therefore, we adopted the following procedures: explanation of the concept of activity, according to Leontiev (2014), and main characteristics of the periodization of human development in cultural-historical psychology, in particular, the development of children from 4 to 6 years old; finally, we make some considerations about the organization of teaching in the last year of early childhood education and in the 1st year of elementary school so that a transition actually occurs, and not a disruption, in the teaching and learning process of oral and written language.

**Keywords:** oral and written language; historical-critical pedagogy; cultural-historical psychology.

---

<sup>1</sup> Mestre e doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Araraquara. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Bauru. Atualmente, está afastada do cargo efetivo da direção de uma escola municipal de ensino fundamental para exercer a função de coordenadora pedagógica das escolas municipais de ensino fundamental - anos finais de Bariri-SP. É docente do curso de pedagogia do Centro Universitário Sagrado Coração de Bauru-SP. E-mail: [brucarvalho.unesp@yahoo.com.br](mailto:brucarvalho.unesp@yahoo.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3003-4589>

## Resumen

En este artículo, nuestro enfoque está en la transición del jardín de infantes a la escuela primaria. Nuestro objetivo es hacer consideraciones sobre la enseñanza del lenguaje oral y escrito en la educación infantil y en el 1er año de la escuela primaria, con el objetivo de asegurar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, adoptamos los siguientes procedimientos: explicación del concepto de actividad, según Leontiev (2014), y principales características de la periodización del desarrollo humano en la psicología histórico-cultural, en particular, el desarrollo de niños de 4 a 6 años; Finalmente, hacemos algunas consideraciones sobre la organización de la enseñanza en el último año de educación infantil y en el 1er año de la escuela primaria para que realmente ocurra una transición, y no una interrupción, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

**Palabras clave:** lenguaje oral y escrito; pedagogía histórico-crítica; psicología histórico-cultural.

## Introdução

Não há dúvidas no âmbito educacional de que no planejamento pedagógico o professor precisa considerar as especificidades dos educandos, isto é, o professor deve conhecer o seu aluno para organizar as situações de ensino. Conhecer as características de cada período, bem como as particularidades das atividades-guia é essencial para o estabelecimento dos processos de ensino e aprendizagem, porém, não suficiente. É necessário também que capturemos as especificidades desta transição: Quais alterações internas e externas os alunos estão vivenciando? O que muda no desenvolvimento psíquico durante a transição do jogo protagonizado à atividade de estudo? A transição motiva a criança naturalmente ao estudo? Como organizar o ensino para que haja uma transição e não um rompimento que caracterize descontinuidade no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita?

Diante disso, objetivamos apresentar o conceito de atividade na periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva da psicologia histórico-cultural; expor conceitos gerais da periodização do desenvolvimento humano; detalhar as principais características da idade pré-escola e idade escolar; elucidar questões concernentes à transição dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo e também à crise dos 7 anos; elaborar reflexões acerca da organização do ensino no último ano da educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental para que ocorra, de fato, uma transição e não um rompimento que caracterize descontinuidade no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita.

## 1. Periodização do desenvolvimento psíquico: a atividade como categoria central

A periodização do desenvolvimento psíquico para Vygotski (2012) foi vista como um problema para a ciência, pois várias teorias buscaram explicar o desenvolvimento psíquico a partir, apenas, de sua aparência (sintomas, indícios externos). O psicólogo russo defendia a busca por uma teoria que explicasse o desenvolvimento psíquico de forma científica e dialética que não nega a existência de regularidades e sequência nos períodos de desenvolvimento, porém questiona a existência de uma sequência *natural* e *universal* no desenvolvimento do psiquismo. Além disso, compreende que a aprendizagem depende do desenvolvimento, contudo também considera o contrário: o bom ensino culmina em aprendizagem que promove o desenvolvimento. Portanto, não há uma hierarquia em que primeiro se desenvolve para depois aprender. Há uma relação dialética entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski<sup>2</sup> não elaborou uma teoria da periodização do desenvolvimento humano, entretanto, lançou bases para que outros pesquisadores a elaborassem, objetivando explicar que o desenvolvimento humano não se trata de um processo contínuo, linear e inato. Ele é composto por saltos qualitativos, crises, rupturas, neoformações e depende da situação social de desenvolvimento, e das condições materiais e imateriais de vida.

Apropriar-se do conceito de atividade dominante é condição *sine qua non* para se compreender a análise histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico, pois é a categoria central desta teoria. Para Leontiev (2014), o estudo do desenvolvimento do psiquismo infantil deve partir da análise do desenvolvimento da atividade da criança nas condições concretas de vida, uma vez que o desenvolvimento depende das condições objetivas e subjetivas de vida.

“Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são de maior importância para o desenvolvimento subsequente (*sic!*) do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (LEONTIEV, 2014, p. 63).”

---

<sup>2</sup> O idioma russo possui um alfabeto distinto do nossos, devido a isso, o nome do autor russo tem sido grafado de diferentes formas em cada idioma. Adotamos os mesmos critérios que Duarte (2006) para grafar o nome do autor russo (Vigotski). Todavia, preservamos, nas referências bibliográficas, a grafia utilizada em cada obra consultada, o que nos impede de padronizar a grafia do nome desse autor.

Nesta direção, a atividade-guia não é aquela que ocorre com mais frequência na vida do indivíduo ou à qual ele dedica maior tempo. Ela é a base para a formação de outras atividades, sendo que os processos psíquicos são formados e/ou reorganizados a partir dela (LEONTIEV, 2014). Em síntese, atividade-guia é “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2014, p. 65).

É importante sinalizar que o conteúdo da atividade de um determinado estágio não é imutável, ou seja, ele se modifica de acordo com as condições históricas e concretas nas quais o desenvolvimento se processa. Além disso, não é a idade cronológica do indivíduo que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento. Ele depende e se altera com a mudanças das condições histórico-sociais de vida (LEONTIEV, 2014).

Toda atividade é composta por motivo, ação e operação. Leontiev (2014) defende que nem todo processo é atividade. Só é atividade o processo de satisfação de uma necessidade especial que surge da relação do sujeito com o mundo. Já o motivo é o objeto (que pode ser material ou ideal) que sempre corresponde à uma necessidade que impulsiona ou motiva o sujeito a engajar-se em determinada atividade. A “ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (Idem, p. 69).

Leontiev (1978a e 1978b) exemplifica a relação indireta entre o motivo e o conteúdo da ação com a atividade de caça coletiva. Nela o objetivo é satisfazer a fome. Porém, diversas ações são distribuídas entre os grupos da tribo para que o objetivo seja alcançado, contudo nem todas têm relação direta com o conteúdo da atividade como o grupo responsável por acender o fogo e manter a chama acesa e também o grupo que deveria espantar o animal a ser abatido em direção ao local em que os demais integrantes do grupo estavam à espera do animal.

Leontiev (2014) entende por operação o modo de execução da ação que depende diretamente das condições em que o alvo (finalidade) é dado e ilustra tal assertiva da seguinte forma:

Se tomarmos um exemplo muito simples, podemos esclarecer isto da seguinte maneira: admitamos que eu tenha concebido o objetivo de decorar versos. Minha ação consistirá, então, em uma atividade memorização deles. Todavia, como farei isso? Em um caso, por exemplo, se no momento eu estiver sentado em casa, eu talvez prefira escrevê-los; em outras condições

eu recorrerei à repetição dos versos para mim mesmo. Nos dois casos, a ação será a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações de memorização serão diferentes (Idem, p. 74).

O engajamento em diversas atividades é impulsionado por motivos compreensíveis ou motivos realmente eficazes. Os primeiros são entendidos como motivos externos ou motivos controlados externamente e carecem da função de gerar sentido para o indivíduo. Já os segundos compõem a atividade cujo motivo faz sentido ao indivíduo (LEONTIEV, 2014). Por exemplo, o professor que exerce o ofício da docência apenas em troca do salário exerce a atividade de ensinar apenas pelo motivo de ganhar dinheiro, e não porque o ato de ensinar promove a aprendizagem em seus alunos o que gera satisfação ou sentido à sua atividade. Outro exemplo dado pelo autor é a criança que realiza as tarefas escolares por vários motivos: para poder brincar logo; para agradar a professora ou os pais; para tirar boas notas; para não ser castigada; etc. Estes são os motivos compreensíveis. Fazer as tarefas pela satisfação em aprender é um motivo realmente eficaz, pois é um motivo que possui relação direta com o conteúdo da atividade de estudo.

A transformação dos motivos compreensíveis em motivos realmente eficazes na educação escolar, ou seja, fazer com que os alunos se engajem na atividade de estudo pela satisfação em aprender é um dos grandes desafios do trabalho educativo. Os conteúdos escolares devem ter sentido aos alunos, contudo não se trata de estabelecer um sentido imediato, pragmático e utilitarista entre o sentido e o significado dos conteúdos escolares, como defendem as pedagogias do aprender a aprender. O sentido e o significado dos conteúdos escolares para os alunos devem ter como referência a “[...] apropriação das grandes riquezas materiais e não-materiais já existentes socialmente” (DUARTE, 2004, p. 56).

Após essas considerações sobre as características da atividade humana apresentaremos, brevemente, alguns aspectos gerais da periodização do desenvolvimento psíquico proposta por D. B. Elkonin, para, em seguida, expor as características da idade pré-escolar e a idade escolar.

## **2. Características da idade pré-escolar e da idade escolar**

A teoria elaborada por Elkonin (1987) não tem caráter universal. A universalidade da teoria encontra-se no conceito de atividade-guia como categoria central para compreensão do desenvolvimento humano, sendo assim, a atividade-guia de cada período dependerá do momento histórico, social, político e econômico. Em síntese o autor buscou

[...] compreender como se desenrola o processo de desenvolvimento infantil nas condições históricas objetivas por ele pesquisadas. Nesse sentido, o eixo das análises sobre os períodos do desenvolvimento infantil será a atividade da criança, cujo delineamento é social e historicamente determinado (PASQUALINI, 2011, p. 78).

A periodização na perspectiva da psicologia histórico-cultural é composta por épocas; períodos; crises; atividades-guia; relação afetivo-emocional e intelectual-cognitivo. *Épocas*: primeira infância; infância e adolescência. *Períodos*: primeiro ano (0 a 1 ano); primeira infância (1 a 3 anos); idade pré-escolar (3 a 6 anos); idade escolar (6 a 10 anos); adolescência inicial (10 a 14 anos); adolescência 14 a 17 anos<sup>3</sup>. *Atividades-guia*: comunicação emocional direta; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional e estudo. *Crises*: elas marcam a passagem de um período para o outro e devem ser consideradas como aspectos positivos do desenvolvimento, pois os saltos qualitativos ou as neoformações no psiquismo humano ocorrem nas idades críticas e não nas estáveis. Nos momentos de crise “[...] o essencial é o aparecimento de novas formações muito peculiares e específicas” (VYGOTSKI, 2012, p. 260). Além disso, elas representam um momento de transformação no psiquismo do indivíduo (Idem, 2012). *Relação afetivo-emocional e intelectual-cognitivo*: este quesito representa a forma como os indivíduos se relacionam com o mundo (pessoas, objetos – materiais e imateriais) nos diferentes períodos do desenvolvimento. A relação afetivo-emocional sintetiza as normas das relações interpessoais. Já a intelectual-cognitivo refere-se à relação da criança com o mundo dos objetos, ou seja, assimilação das objetivações (materiais e imateriais) criadas pelo gênero humano (ELKONIN, 1987). Em suma,

Cada período consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Começa com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, os motivos e normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui prepara-se a passagem ao segundo período, no qual se realiza a assimilação predominante dos procedimentos de ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais (ELKONIN, 1987, p. 123).

Esta alternância da relação afetivo-emocional e intelectual-cognitivo em cada época pode ser representada pela dinâmica *figura-fundo*, ou seja, essa alternância não significa que

---

<sup>3</sup> As idades aqui indicadas não representam marcos cronológicos exatos. São apenas parâmetros, tendo em vista que a passagem em cada período depende da situação social de desenvolvimento e não da idade cronológica ou maturação biológica.

em determinado período a criança se relacionará apenas com pessoas e em outro apenas com objetos. O que deve ser compreendido é que os dois tipos de relações não deixam de existir, entretanto, um tem maior destaque em relação ao outro nos diferentes períodos. “Nessa direção, ambos se *encontram* no funcionamento humano, em uma dinâmica *figura-fundo*, lembrando que não há figura sem fundo nem fundo sem figura” (MARTINS, 2013, p. 260, grifos da autora).

A mesma premissa pode ser aplicada à atividade-guia de cada período. Por exemplo, se a criança se encontra no período em que a atividade-guia é a comunicação emocional direta, isto não significa que ele vivenciará apenas este tipo de atividade. A atividade objetual manipulatória também pode estar presente, não obstante, como linha acessória do desenvolvimento, portanto, não promotora de neoformações. Para esta criança, a linha central de desenvolvimento, ou seja, a que promoverá o surgimento de neoformações é a atividade de comunicação emocional direta. Em um período uma atividade é figura e a outra é fundo; no período seguinte a atividade que era fundo se torna figura e a próxima se torna fundo e assim sucessivamente. Vygotski (2012) denominou tal dinâmica como linhas centrais do desenvolvimento e linhas acessórias do desenvolvimento.

Vamos chamar linhas centrais de desenvolvimento de uma certa idade aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto todos os outros processos parciais, bem como as mudanças que ocorrem nessa idade, receberão o nome de linhas acessórias de desenvolvimento. Em si, entende-se que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade tornam-se linhas acessórias de desenvolvimento na seguinte idade e vice-versa, ou seja, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade tornam-se principais em outra, desde que seu significado e peso específico é modificado na estrutura geral do desenvolvimento, sua relação com as novas mudanças na formação central (VYGOSTKI, 2012, p. 262).

A primeira infância (época) engloba dois períodos: o primeiro ano e a primeira infância. No primeiro ano encontram-se, aproximadamente, as crianças de 0 a 1 ano de vida. Esse período é marcado pela vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta em que predomina as relações interpessoais, ou seja, a relação do bebê com o adulto cuidador (CHEROGLU & MAGALHÃES, 2016).

A relação do bebê com o adulto cuidador é figura e o mundo dos objetos sociais é fundo. Aos poucos, essa atividade de linha central passa a ser linha acessória, sendo esteio para o ingresso na atividade dominante do próximo período, a primeira infância.

No primeiro ano de vida, o adulto é o centro da atenção da criança; entretanto, ao final do primeiro ano e com suas conquistas, o adulto deixa de ser o centro da atenção e entram em cena os objetos antes apresentados para a criança, que agora podem ser livremente alcançados e explorados por ela própria; desenvolve-se então a atividade objetal manipulatória (CHAVES & FRANCO, 2016, p. 113).

A atividade objetal manipulatória é a atividade-guia da primeira infância que engloba, aproximadamente, as crianças de 1 a 3 anos. Neste período, a figura é a relação da criança com o mundo dos objetos e as relações interpessoais tornam-se fundo no processo de desenvolvimento psíquico. Em síntese, o objeto é o foco deste período e a criança inicia a apropriação das funções e significados dos objetos da cultura humana. “[...] todo esse processo se faz por mediação do outro. O adulto nomeia os objetos para a criança e lhes atribui significados” (CHAVES & FRANCO, 2016, p. 115). Além do mais, trata-se do momento de surgimento de maior autonomia da criança, pois ao aprender as funções e significados dos objetos, a criança quer manipulá-los sozinha. Quer escovar os dentes, se alimentar, se vestir e etc. autonomamente, negando a ajuda do adulto.

É aqui que identificamos traços da transição da atividade objetal manipulatória para a atividade brincadeira de papéis sociais: conhecer, manipular, apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos já não é mais suficiente; a criança quer apropriar-se do mundo humano, das relações humanas, uma vez que ela faz parte dele e move-se no intuito de cada vez mais conhecer para melhor se integrar a esse universo (LAZARETTI, 2016, p. 131).

Esse processo de apropriação do mundo e das relações humanas ocorre, privilegiadamente, na idade pré-escolar por meio do jogo de papéis sociais. As “[...] apropriações efetuadas pelo conteúdo da atividade de comunicação emocional direta e da atividade manipulatória objetal, característica do período de 0 a 3 anos” (LAZARETTI, 2016, p. 129) produzem profundas alterações no desenvolvimento psíquico da criança que passa a agir de modo diferente no período pré-escolar.

O jogo de papéis sociais é a atividade-guia do período idade pré-escolar que se encontra na época infância, em suma, fazer o que o adulto faz é a principal característica da atividade-guia deste período. Nele, as crianças de 3 a 6 anos são capazes, segundo Elkonin (1987), de transferir o significado de um objeto a outro. Deste modo, na imaginação da criança um lápis pode ser um avião; o braço do sofá, um cavalo; um controle remoto, um telefone e etc., além de imitar as relações sociais do mundo adulto. Uma criança é incapaz de

cozinhar ou dirigir um automóvel, entretanto, na brincadeira de faz-de-conta (jogo de papéis sociais), ela se torna capaz. Para o autor,

a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada é formada na criança, uma aspiração que constitui o momento principal em sua preparação para o aprendizado escolar. Esta é a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico, este é o seu papel orientador (ELKONIN, 1987, p. 118).

Aqui, vemos que as relações interpessoais voltam a ser figura e os objetos viram fundo no desenvolvimento psíquico no período da idade pré-escolar. Neste período, brincar significa “[...] representar o homem – aliado a isso, há também procedimentos peculiares, como o de assumir o papel de uma pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho; reproduzir e generalizar ações com os objetos; transferir o significado de um objeto a outro” (LAZARETTI, 2016, p. 132).

Ao brincar, a criança reproduz as relações sociais que vive, ou seja, repete as relações humanas que vivenciou, sentiu ou percebeu (Idem, 2016). Portanto, a riqueza do conteúdo do jogo protagonizado dependerá da qualidade das relações humanas nas quais a criança está inserida. Conseqüentemente, essas relações “[...] podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção uns com os outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza, etc. tudo depende das condições sociais concretas em que a criança vive” (ELKONIN, 1998, p. 35).

Diante disso, Duarte (2006) assevera que o jogo de papéis sociais não pode ocorrer espontaneamente conforme os desejos das crianças, pois, é possível que a alienação, a desigualdade, o preconceito e outros aspectos negativos da sociedade capitalista sejam reproduzidos na brincadeira. “Em razão de tudo isso, é tarefa da escola enriquecer, ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos, potencializando a brincadeira e sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (LAZARETTI, 2016, p. 134).

Cabe ao professor utilizar o jogo como recurso didático para o ensino dos conteúdos específicos da educação infantil e como meio de propiciar às crianças vivências de relações humanas mais elaboradas. Portanto, o jogo, para a criança, é uma simples brincadeira, no entanto, para o professor é trabalho, trata-se de uma atividade lúdica para ensino de conteúdos. Gradativamente, o professor deve transitar do jogo de papéis sociais às atividades

produtivas (desenho, modelagem, recorte, construção de objetos, atividades manuais, entre outros) (LAZARETTI, 2016).

A principal neoformação no desenvolvimento psíquico da criança, neste momento, é o autocontrole da conduta. Ao se submeter às regras do jogo de papéis sociais a criança precisa reprimir aos seus desejos e impulsos imediatos e agir conforme as regras e normas do jogo que imita as relações sociais.

Qualquer infração da lógica das ações não é aceita, justificando que *na vida não é assim*. Os papéis assumidos na brincadeira – seja de mãe e filha, motorista e passageiro – exigem da criança que ela assuma com exatidão as funções de cada personagem, e essa sujeição modifica seu próprio comportamento, obriga seu controle consciente, e ela vê suas próprias ações e toma consciência delas (LAZARETTI, 2016, p. 133, grifos da autora).

Além do autocontrole da conduta, neste período, inicia-se o desenvolvimento do simbolismo na criança, ou seja, a noção de que a realidade pode ser representada por signos. Na educação infantil, o desenvolvimento do simbolismo perpassa a substituição de um objeto por outro; suas representações; uso de signos matemáticos, linguísticos e etc. (LAZARETTI, 2016). Essa capacidade é extremamente necessária à apropriação da língua escrita, que talvez seja uma das objetivações genéricas para-si mais importante a ser apropriada por intermédio da atividade de estudo.

Ao final da idade pré-escolar, a criança percebe que além de poder imitar as ações dos adultos, brincando, é possível se preparar para ser um adulto e que a escola é um dos caminhos para a idade adulta (LAZARETTI, 2016), posto que, na atividade do jogo, surgem interesses que o jogo não os satisfaz plenamente. A satisfação de tais interesses requer outras fontes de conhecimento, além daquelas ofertadas pela vida cotidiana (ASBAHR, 2016). “Isso significa que, ao passar para a idade escolar, outra atividade será a principal – a atividade de estudo –, entretanto, a brincadeira não desaparece, torna-se uma atividade secundária, principalmente em situações de jogos e atividades baseadas em regras” (LAZARETTI, 2016, p. 144).

Ainda na época infância temos a idade escolar em que a atividade-guia, neste período, é a atividade de estudo. Este período perdura, aproximadamente, dos 6 aos 10 anos de idade. Asbahr (2016) defende que a atividade de estudo na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica consiste em

[...] uma atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, com mediação do professor, o qual tem papel central na organização do ensino de maneira que possibilite ao estudante apropriar-se dessa cultura. A atividade de estudo, dessa forma, tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas, tais como a consciência e o pensamento teórico (ASBAHR, 2016, p. 173).

Na idade escolar, o que predomina é a relação da criança com o mundo dos objetos, no caso da atividade de estudo, a relação com o conhecimento, ou seja, objetivações imateriais mais elaboradas (ciência, arte, filosofia) criadas pelo gênero humano. Nessa perspectiva, Elkonin (1987, p. 119) defende que “o estudo, isto é, aquela atividade em cujo processo passa a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental da educação, é a atividade governante neste período”. Em síntese, o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento científico que visa desenvolver o pensamento teórico.

Concordamos com Asbahr (2016) que a atividade de estudo não se resume à apenas a memorização mecânica de conteúdos e ao desenvolvimento do pensamento empírico que é necessário, porém, não suficiente. “[...] as possibilidades cognitivas do pensamento empírico são muito amplas, assegurando ao indivíduo um vasto campo de discriminação e designação de propriedades dos objetos e suas relações” (MARTINS, 2013, p. 208). Todavia, é preciso apreender a realidade como movimento e síntese de múltiplas determinações, tal apreensão só acontece devido ao pensamento teórico que incorpora e supera o pensamento empírico. “O pensamento teórico, por incorporar o pensamento empírico, possibilita a apreensão da identidade do fenômeno, daquilo que ele é. Contudo, seu objetivo reside na identificação de como chegou a sê-lo e como poderá ser outra coisa” (MARTINS, 2013, p. 209).

Se bem organizado e planejado, o trabalho pedagógico pode potencializar a atividade de estudo promovendo o desenvolvimento omnilateral dos estudantes. “No caso da atividade de estudo, os estudantes não criam os conceitos teóricos, e sim os assimilam. Portanto, o ensino desses conteúdos deve estruturar-se de maneira que reproduza, de forma abreviada, o processo histórico de desenvolvimento conceitual” (ASBAHR, 2016, p. 179).

O desenvolvimento do pensamento teórico não pode ser confundido com a mera memorização de informações científicas. Pensar teoricamente significa ter a capacidade de pensar abstratamente, “[...] sem a qual o questionamento da realidade e a elaboração de quaisquer projetos na direção da concretização de algo que ainda não exista tornam-se, na melhor das hipóteses, muito difíceis” (MARTINS, 2013, p. 225). Asbahr (2016, p. 171) esclarece que

[...] não podemos confundir a atividade de estudo com as ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola (leitura de textos, realização de exercícios para fixação de conteúdos, avaliações, cópias, entre outras). Tais ações podem compor a atividade de estudo se seus fins forem condizentes com os motivos dessa atividade no intuito da formação do pensamento teórico, mas podem, em contrapartida, serem meras operações que pouco contribuem para a formação da criança.

No âmbito da alfabetização, podemos afirmar, diante do exposto, que ditados, cópias, exercícios de caligrafia, tomada de leitura, escrita com letras móveis, enfim, todas as operações presentes em atividades de alfabetização só serão ações da atividade de estudo da língua escrita se o fim das mesmas condizerem com seus motivos, ou seja, se o aluno desempenha tais operações porque a professora ou os pais mandaram, significa que o objetivo de realizá-las não condiz com o motivo para executá-las. Enfim, o aluno faz não pelo motivo de aprender a língua escrita, mas sim porque alguém obriga-o a fazer. Isto demonstra que “a atividade de estudo *não se forma de maneira natural*. É preciso preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva, e esse é um dos papéis da escola nos seus anos iniciais, ou seja, formar uma postura de estudante” (ASBAHR, 2016, p. 174, grifos da autora).

Apesar deste ser o grande desejo da maioria dos professores, nenhum aluno chegará à escola motivado naturalmente para estudar, portanto além de ensinar os conteúdos de cada componente curricular, a escola deve ensinar a estudar, isto é, criar no aluno motivos para o estudo. “A questão colocada no processo de constituição da atividade de estudo é como transformar a curiosidade infantil em motivos para a aprendizagem [...]” (ASBAHR, 2016, p. 174). No caso de nosso objeto de estudo, a questão é: como motivar o aluno a aprender a linguagem oral e escrita?

Primeiramente, a atividade do professor (ensinar) e a atividade do aluno (estudar) devem formar uma unidade dialética. Em segundo lugar, “[...] as ações do professor são fundamentais. Tais ações se referem à organização do ensino que crie nos estudantes motivos para a atividade de estudo e que possibilite a apropriação [...]” (Idem, p. 188) da língua escrita.

Neste item, aprofundamos a exposição, especificamente, do jogo de papéis sociais e da atividade estudo. No item a seguir, faremos alguns apontamentos sobre a transição da educação infantil ao ensino fundamental para defendermos que, no planejamento pedagógico, o professor deve considerar as especificidades desta transição para organizar as situações de ensino que deem continuidade à aprendizagem da linguagem oral e escrita.

### **3. O ensino da linguagem oral e escrita na transição da educação infantil ao ensino fundamental**

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Com isto, as escolas de ensino fundamental passaram a atender crianças a partir de 6 anos de idade, que antes eram atendidas em escolas de educação infantil, em suma, a última etapa da educação infantil transformou-se no 1º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2006).

Tal medida repercutiu polemicamente entre pais e professores. Muitas questões foram levantadas na época: houve aumento na quantidade de anos de estudo? As escolas de ensino fundamental estão preparadas para receber crianças de 6 anos? O que se deve ensinar a essas crianças? O conteúdo será o mesmo ensinado na antiga 1ª série? As crianças devem sair alfabetizadas da educação infantil ou do 1º ano? Enfim, essas e outras questões foram e ainda continuam sendo feitas por pais e professores. Não temos o intento de respondê-las, mas contextualizar legalmente a origem do 1º ano do ensino fundamental e, principalmente, defender “[...] que, ao conhecer as características do desenvolvimento infantil, os professores, tanto da educação infantil como do ensino fundamental, beneficiam-se no momento de conduzir seu trabalho e podem contribuir para que ocorra, realmente, uma transição, e não uma ruptura – no sentido de descontinuidade [...]” (MARTINS & FACCI, 2016, p. 157) entre a educação infantil e o ensino fundamental.

O ingresso no ensino fundamental é um momento revolucionário na vida das crianças, pois mudanças externas e internas ocorrem simultaneamente (MARTINS & FACCI, 2016). Normalmente, a escola é nova (não fica no mesmo prédio da educação infantil); o prédio é maior, assim como as salas, quadra, biblioteca, pátio e móveis; possui mais alunos; o tempo de aula é mais extenso; os professores também são novidades e há mais de um por turma (atualmente, há escolas que contam com o professor pedagogo, de educação física, arte, inglês e música); a expectativa e a exigência da família e da sociedade em relação à aprendizagem, especialmente, ao processo de alfabetização intensificam-se. Esses fatores externos ocasionam mudanças internas na criança que somam-se a outras transformações que ela está vivenciando psicologicamente.

A criança de 6 anos está no momento de viragem ou na transição da idade pré-escolar (em que a atividade-guia é jogo de papéis sociais) à idade escolar (período que a atividade de estudo é dominante). Em suma, ela está entre o final da idade pré-escolar e início da idade escolar, o que significa vivenciar um momento de crise, visto que, “as crises surgem no limite entre as idades e marcam o final de uma etapa do desenvolvimento e o começo da seguinte” (MARTINS & FACCI, 2016, p. 154).

Vygotski (2012) explica que a criança, em transição da educação infantil ao ensino fundamental, muda sensivelmente e é mais difícil de ser educada. Trata-se de um período de transição no qual a criança não é mais uma pré-escolar, contudo também ainda não é considerada um estudante do ensino fundamental. Este período crítico, denominado por Vygotski (2012) como crise dos 7 anos<sup>4</sup>, tem como principal característica “[...] a diferenciação incipiente da faceta interior e exterior da personalidade da criança” (Idem, p. 378). A criança passa a ter consciência de suas vivências (positivas e negativas) e compreender o que significa estar alegre, triste, bravo, ser bom ou mau. Quanto às mudanças no comportamento infantil devido à crise, podemos destacar três particularidades:

- 1) é difícil determinar o exato momento em que elas começam e terminam;
- 2) muitas crianças mostram-se desobedientes, caprichosas e difíceis de educar, pois entram frequentemente em conflito com os adultos que as rodeiam;
- 3) têm caráter negativo, resultante da atitude assumida pelas crianças diante das novas exigências (MARTINS & FACCI, 2016, p. 154-155).

Conforme exposto no início deste artigo, as crises devem ser entendidas como algo positivo no desenvolvimento humano, pois produzem saltos qualitativos no mesmo. Segundo Bozhovich (1987 *apud* MARTINS & FACCI, 2016, p. 156) “[...] a crise dos 7 anos aparece quando é mobilizado, no pré-escolar, em decorrência da situação social de desenvolvimento, o interesse pelo estudo, pelo conhecimento da ciência, pela leitura e escrita, pois a pré-escola já não o satisfaz”. Se antes a criança apropriava-se do mundo social e natural por meio dos jogos de papéis sociais, após a crise dos 7 anos ela passa a compreender os fenômenos sociais e naturais a partir da atividade de estudo. “Nessa nova etapa, pais e professores dão grande ênfase à realização das tarefas em casa, e a criança tem de mostrar desempenho nesse quesito,

---

<sup>4</sup> Salientamos que a idade cronológica é apenas uma referência, portanto, a Crise dos 7 Anos não ocorrerá necessariamente aos sete anos de idade em todas as crianças. Ela pode ocorrer um pouco antes ou depois a depender das condições sociais de desenvolvimento ou até mesmo acontecer e passar despercebida.

porém falta o preparo gradativo das crianças para o desenvolvimento da atividade de estudo” (MARTINS & FACCI, 2016, p. 160).

Se as crianças não estão preparadas para o desenvolvimento da atividade de estudo, conseqüentemente, elas não receberam formação para tal preparo. Por que não receberam? Será que os professores da educação infantil e ensino fundamental têm formação e dominam os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da atividade de estudo? As escolas, em especial as públicas, possuem recursos físicos e humanos para o desenvolvimento da atividade de estudo? As crianças da rede pública vivem em situações sociais de desenvolvimento que garantam as condições mínimas à realização da atividade de estudo? As possíveis respostas para tais questionamento nos conduzem à conclusão de que “[...] as condições para o desenvolvimento psíquico não estão disponibilizadas de maneira igualitária para todos os indivíduos” (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016, p. 344). Infelizmente,

na atual organização do ensino, pode-se postular que a atividade de estudo, para muitos estudantes, não chega a constituir-se como atividade principal. Temos analisado o processo de alienação na atividade de estudo, por exemplo por meio da ruptura entre seus motivos e as ações correspondentes, e os motivos expressos pelos estudantes são apenas compreensíveis, e as ações realizadas não correspondem a esses motivos, tornando-se esvaziadas de sentido. A relação que se estabelece com a atividade de estudo é uma relação alienada. Os conteúdos escolares pouco são conscientizados pelo sujeito, pois não ocupam um lugar estrutural em sua atividade, e as significações sociais dessa atividade aparecem como independentes da vida dos indivíduos (ASBAHR, 2016, p. 190).

O contexto desfavorável problematizado nos questionamentos e descrito no excerto anterior não é justificativa para imobilidade pedagógica. Pelo contrário, deve ser visto como um importante motivo de mobilização e de luta na construção da escola pública promotora de desenvolvimento humano, além da afirmação “[...] do papel do ensino de conceitos científicos na promoção do referido desenvolvimento, bem como a relevância da organização do ensino tendo em vista uma educação escolar deveras desenvolvente” (MARTINS, 2016, p. 13).

Diante disso, elencaremos a seguir alguns pontos que devem ser considerados na organização do ensino na última etapa da educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental para que haja de fato uma transição e não um rompimento que caracterize descontinuidade no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita.

O professor, independentemente do nível da educação básica em que atua, deve conhecer as especificidades e características da periodização do desenvolvimento humano, portanto o professor de educação infantil deve conhecer o período e a atividade-guia da idade

escolar, assim como o professor de ensino fundamental precisa apropriar-se das características do desenvolvimento humano das crianças de 0 a 6 anos e adolescentes, pois, “[...] cada período representa a superação por incorporação do período precedente, ou, como temos veiculado: cada período nasce de ‘dentro da barriga’ do anterior” (MARTINS, 2016, p. 33). Logo, o trabalho pedagógico deve considerar “[...] que o observável, o manifesto e visível a cada período oculta e ao mesmo tempo revela o produto do passado e os germens do futuro. Aprender dialeticamente a periodização do desenvolvimento equivale, por analogia aos recursos tecnológicos hodiernos, à sua captação em ‘3D’!” (Idem, p. 33).

Conhecer a periodização do desenvolvimento é essencial, porém não é suficiente, isto é, conhecer o destinatário é um dos aspectos que deve ser compreendido na organização do ensino, não obstante é preciso refletir também sobre os conteúdos, além das formas, metodologias e estratégias para ensiná-los (LAZARETTI, 2016). Entra em cena o trabalho pedagógico na criação de condições objetivas para que a aprendizagem se efetive, pois, ela não acontecerá espontaneamente. “O desenvolvimento, portanto, não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado” (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016, p. 347).

Em relação aos conteúdos da linguagem oral e escrita na última etapa da educação infantil, apoiamo-nos em Saccomani (2018) para defender o desenvolvimento das habilidades auditivas e da consciência fonológica como um dos conteúdos essenciais para o domínio da linguagem oral e escrita, ou seja, a identificação e manipulação dos sons não-verbais e verbais devem ser objetos de ensino na educação infantil, posto que corroboram na aprendizagem da linguagem oral e, especialmente, a escrita.

Saccomani (2018) explica que a atenção auditiva, percepção auditiva, discriminação auditiva, memória auditiva sequencial e consciência fonológica devem ser desenvolvidas de modo sistemático e intencional desde a educação infantil e são fatores imprescindíveis para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Deste modo, é na educação infantil que a consciência fonológica é gestada. A autora explana que

O desenvolvimento das habilidades auditivas pode ajudar a criança a localizar, focalizar e prestar atenção a um som e ignorar os demais. Essas habilidades, embora contribuam essencialmente ao processo de leitura e escrita, não se restringem a ela, contribuindo a outros tipos de aprendizagem (SACCOMANI, 2018, p. 206).

Além das habilidades auditivas, a importância do desenvolvimento da consciência fonológica ao processo de alfabetização também é apontada por autores da pedagogia histórico-crítica como Martins & Marsiglia (2015); Coelho (2016); Dangió (2017) e Saccomani (2018); além de também ter sido defendida em pesquisas no campo das neurociências, como a desenvolvida por Dehaene (2012).

Tal capacidade auxilia a criança no momento de generalização e de memorização das relações entre as letras e os sons. Soares (2016) aponta que há uma vasta produção de pesquisas que comprovam como “[...] a habilidade de voltar a atenção para os sons das palavras e de segmentá-las em unidades sublexicais se relaciona de forma significativa com a aprendizagem inicial da língua escrita” (Idem, p. 169).

Identificamos as habilidades auditivas e a consciência fonológica como um dos elementos culturais (conteúdos) que precisam ser assimilados pelos alunos da última etapa da educação infantil. Não obstante, é preciso descobrir as formas (estratégias) mais adequadas para o ensino de tais conteúdos. Para tanto, é preciso direcionar a atenção à atividade-guia do período no qual essas crianças encontram-se: o jogo de papéis sociais.

Diante disso, a brincadeira e o jogo, em especial o protagonizado, devem ser entendidos como recursos preferenciais para o ensino às crianças desta etapa. Entretanto, é preciso desmitificar a ideia de que todo conteúdo deve ser ensinado por meio dos jogos de papéis sociais, conforme alerta Marsiglia & Saccomani (2016). O conteúdo e o objetivo de ensino determinam a forma, por conseguinte, as diferentes estratégias de ensino e metodologia devem ser estabelecidas em vistas dos conteúdos e objetivos de ensino. As autoras destacam as atividades de produção (desenho, modelagem, pintura, construção de objetos, recorte, colagem, entre outras) e sugerem que as mesmas

[...] devem ser planejadas, inicialmente, com a utilização de modelos (concreto ou por imagem), além de orientação quanto aos suportes, instrumentos e objetivo; sem modelos (mas mantendo a indicação de objetivos e materiais); chegando à criação própria, na qual os materiais e ideias são de escolha da própria criança (Idem, p. 357).

Como possibilidades didáticas para o desenvolvimento das habilidades auditivas e da consciência fonológica na educação infantil, Saccomani (2018) indica jogos de escuta propostos por Adams et. al. (2006) e a análise sonora da palavra sugerida por Hurtado & Angeletti (1995) e Solovieva & Rojas (2008a; 2008b), a partir das proposições do psicólogo soviético Elkonin (Caixas de Elkonin). Indicamos a obra *Consciência Fonológica: coletânea*

*de atividades orais para a sala de aula* de Ilha et al. (2017). Os autores propuseram atividades para desenvolvimento da oralidade em sala de aula por meio de jogos fonológicos e de brincadeiras orais, como: histórias e poesias rimadas, parlendas e trava-línguas. Frisamos que a maior parte das atividades didáticas sugeridas pelos autores supracitados devem ser realizadas oralmente, portanto, a realização das mesmas não exige que a criança saiba escrever, traçar ou saber nomear as letras.

As letras ou grafemas, enquanto representação dos fonemas, que transformam visíveis palavras sonoras funcionam como signos auxiliares, isto é, as letras são signos que representam os sons da fala. Certamente, sem a apropriação das relações grafofônicas, ou seja, sem signo auxiliar, a manipulação dos fonemas é dificultada, contudo existe uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da análise sonora da palavra que exige e desenvolve a apropriação de todos os níveis da consciência fonológica, em especial a consciência fonêmica, que não usa as letras como signos auxiliares, mas sim, fichas coloridas: as Caixas de Elkonin. O que gostaríamos de destacar aqui é que, ao utilizar as Caixas de Elkonin, na educação infantil, como recurso na análise sonora da palavra visando o desenvolvimento da consciência fonêmica, a criança se atenta aos fonemas sem ter que necessariamente relacioná-los com o grafema, não obstante, frisamos que, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, a apropriação das relações entre grafemas e fonemas é condição para a consolidação da alfabetização.

Enfim, com as sugestões de Adams et. al. (2006), Hurtado & Angeletti (1995), Solovieva & Rojas (2008a; 2008b) e Ilha et. al. (2017) objetiva-se que o aluno: identifique e distinga sons não-verbais e verbais; desenvolva a atenção, a percepção e a discriminação auditiva, bem como a memória auditiva sequencial; distinga as palavras no fluxo sonoro da fala; reconheça as semelhanças entre os sons finais e iniciais das palavras; desenvolva a habilidade de unir sílabas para formar palavras e decompor a palavra nas sílabas que a constituem; observe, identifique e manipule as menores partículas que compõem a palavra, ou seja, os fonemas.

Após a consciência fonológica ser *gestada*, oralmente, na educação infantil por meio de atividades produtivas, da “[...] literatura, músicas, jogos de raciocínio, dança, jogos com regras, artes plásticas, jogos de movimento, ações envolvendo leitura e escrita, oferecimento de rico repertório de brinquedos, esportes e jogos de dramatização e improvisação” (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016, p. 357), cabe ao ensino fundamental aprofundar e ampliar o desenvolvimento da consciência fonológica transpondo o que foi aprendido

oralmente à escrita, ou seja, a identificação, distinção e reconhecimento sonoro das palavras que, na educação infantil, era realizado apenas na oralidade, no ensino fundamental deve ser realizado também pela apropriação da linguagem escrita com a atividade de estudo.

Para enfrentar o longo processo de estudo sistematizado, que está apenas se iniciando nos primeiros anos do ensino fundamental, o planejamento pedagógico precisa organizar-se em torno de métodos de estudo que encaminhem os sujeitos em direção à independência na organização das tarefas escolares; que ensinem os alunos a ouvir explicações, observar ações, escrever anotações, elaborar sínteses, expor ideias, fazer proposições etc. (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016, p. 359).

Não obstante, a inserção na atividade de estudo deve ser gradual nos primeiros anos do ensino fundamental. Os professores, em especial os do 1º ano, devem ter o conhecimento das mudanças externas e internas pelas quais os alunos estão passando nesta transição. Além do mais, a organização das aulas precisa considerar o desenvolvimento psíquico da criança. Uma aula expositiva de duas horas ou mais não terá sucesso, uma vez que “[...] essas crianças ainda não possuem atenção voluntária suficiente para isso!” (Idem, p. 348). Explicações verbalistas ou simplistas, que não respeitem a lógica da aprendizagem (do concreto ao abstrato) e a lógica do ensino (do abstrato ao concreto) (MARTINS, 2013), não promovem aprendizagens transformadoras qualitativamente do psiquismo humano.

[...] o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além da assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos. Essa, será então, um tipo de aprendizagem circunstancial e transitório que não promove desenvolvimento (MARTINS, 2016, p. 23).

Se, por um lado, a imposição de ações e operações que envolvem a atividade de estudo deve ser realizada gradativamente nos anos iniciais do ensino fundamental, cabe à educação infantil, também gradualmente, o desenvolvimento de comportamentos culturalmente formados que, no futuro, serão pré-requisitos para a atividade de estudo, como: ouvir com atenção um comando ou breve explicação do professor; autonomia, como, por exemplo, para cuidar e guardar seus materiais e/ou brinquedos; ficar em silêncio e atento ao ouvir uma história; conseguir ficar sentado para alimentar-se ou na realização de alguma atividade; respeito às regras das brincadeiras e jogos; respeitar a vez do outro na hora de falar; expressar-se oralmente com clareza, coesão e coerência; operar com o raciocínio lógico; perceber, atentar e memorizar; entender a relação entre causa e consequência; etc.

## Considerações Finais

Corroboramos com Pasqualini & Martins (2008, p. 96) ao evidenciarem a “[...] defesa da compreensão da escola de educação infantil como instituição de socialização do conhecimento”. Em suma, o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devem estar presentes na educação infantil e o professor não deve perder de vista a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013) no planejamento de cada aula.

Isto significa intencionalidade no ato de ensinar, pois levando em conta esta tríade o professor, para promover o desenvolvimento de seus alunos, necessita: dominar os conteúdos a serem ensinados, tendo ciência que tais conteúdos não devem se restringir a aspectos fortuitos e cotidianos, portanto, trata-se de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos; conhecer a zona de desenvolvimento real e iminente dos aprendizes, ou seja, aquilo que o aluno já domina e o que ainda está em vias de formação; e por último, pesquisar e/ou criar a melhor forma para ensinar, tendo em vista o que e a quem, ou seja, o que (conteúdo) deve ser ensinado e as especificidades do desenvolvimento e necessidades de aprendizagem de quem aprende (destinatário) (MARTINS et. al. 2018, p. 345).

Todavia, não basta que o professor de educação infantil domine apenas as características do desenvolvimento humano da criança de 0 a 5 anos. A mesma limitação não pode estar presente nos docentes do ensino fundamental, pois, a transição de uma etapa a outra deve ser permeada por uma continuidade na aprendizagem da criança e não uma ruptura brusca. Sendo assim, o trabalho pedagógico, em todos os campos de experiências e componentes curriculares, deve ter continuidade. Aqui destacamos o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Em suma, inferimos que, na educação infantil, o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser iniciado no plano oral, cabendo ao ensino fundamental aprofundar e ampliá-lo por meio do ensino sistematizado das relações grafofônicas.

Em tempos de obscurantismo e negação da ciência, concordamos com Dehaene (2012, p. 344) que “[...] um pouco de ciência não prejudica ninguém e importa que os pais e os educadores tenham uma ideia clara das mudanças que a leitura opera no cérebro da criança”. Em síntese, é preciso que os profissionais da educação, especialmente os professores, apropriem-se dos “[...] dos conhecimentos científicos que explicam por que o cérebro da criança é mais ou menos receptivo a este ou àquele método de leitura” (DEHAENE, 2012, p. 344). O conhecimento é o principal instrumento do trabalho docente. O professor que ignora a

importância de apropriação e aprofundamento dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, abdica da ferramenta mais essencial ao exercício de ensinar.

## Referências

ADAMS, Marilyn Jager et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia et al. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 171-192, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)> Acesso em: 16 jul. 2019.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia et al. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 109-126, 2016.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia et al. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 93-108, 2016.

COELHO, Izac Trindade. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita**. 2016. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP, 2016.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. 2017. 357 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP. 2017.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ELKONIN, Daniil Borisovich. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987.

HURTADO, Josefina López; ANGELETTI, Alicia Borgato. *Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida*. In: GÓMEZ, Ana Maria Siverio et. Al. *Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano*. Havana: Editorial Puebla y Educación, p. 217-226, 1995.

ILHA, Susie Enke et al. **Consciência fonológica**: coletânea de atividades orais para a sala de aula. Curitiba: Appris Editora, 2017.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia et al. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, p. 129-147, 2016.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch et. al. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 59-83, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia et. al. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, p. 343-368, 2016.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, Lígia Márcia et. al. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, p. 149-170, 2016.

MARTINS, L. M. et. al. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 22, n. 2, mai./ago., p. 337-346, 2018.

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

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia. et. al. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 13-34, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

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

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, pp. 71-100, 2008.

SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**. 342 p. 2018. Tese. (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar. (2008b). *El aprendizaje de la lectura en la etapa pré-escolar: estudio de un caso*. In: SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar. (Orgs.) **Educación neuropsicológica infantil: métodos prácticos de solución de problemas de aprendizaje en la lectura**. México: Trilla, p. 43-60, 2008b.

SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar. **Enseñanza de la lectura: método práctico para la formación lectora**. México: Trillas, 2008a.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas: psicología del adolescente, problemas de la psicología infantil**. Tomo IV. Madri: Machado Libros, 2012.

*Recebido em: novembro/2021.*

*Aprovado em: janeiro/2022.*