

CARACTERIZANDO OS ASPECTOS PERCEPTO-VISIO-MOTORES NAS ATIVIDADES DO PERÍODO PREPARATÓRIO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA PESQUISA EM CADERNOS ESCOLARES DE CRIANÇAS (1985 – 2014)¹

Larissa Lima Nascimento Costa

Resumo: O presente texto visa contribuir com os estudos na área da História da Alfabetização e tem como objetivo apresentar algumas atividades do Período Preparatório da alfabetização relacionando-as com habilidades percepto-viso-motoras. Essas atividades foram consultadas em 59 cadernos escolares de alunos em fase de alfabetização, o qual compõem o *corpus* da pesquisa, datados entre o período de 1985 até 2014, visando compreender, através do modo historiográfico, a manutenção da proposta do Período Preparatório. Livros escolares para o ensino da leitura e escrita colaboraram na compreensão dos aspectos percepto-viso-motres explorados em atividades do Período Preparatório. Nesse sentido, só foi possível estabelecer alguma relação entre as atividades localizadas nos cadernos escolares a partir de outros suportes que também serviram como fontes de estudo, como os livros escolares. A princípio, é possível indicar que apesar da pouca expressividade de atividades dessa natureza encontradas nos cadernos de alfabetização de crianças consultados no acervo, o Período Preparatório se mantém na perspectiva em que cumpri seu papel como uma fase de treino para a introdução no mundo da escrita.

Palavras-chave: Período Preparatório; Cadernos escolares; História da Alfabetização.

1. Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar algumas atividades do Período Preparatório da alfabetização relacionando-as com habilidades percepto-viso-motoras. Essas atividades foram consultadas em cadernos escolares de alunos em fase de alfabetização entre o período de 1985 até 2014, visando compreender, através do modo historiográfico, a manutenção da proposta do Período Preparatório. Esses cadernos fazem parte de um acervo específico de um grupo de pesquisa, localizado no extremo Sul do estado do Rio Grande do Sul). É importante ressaltar que para compreender a prática do Período Preparatório encontrada nos cadernos escolares, foi preciso buscar em fontes históricas da cultura material escolar, como manuais didáticos e livros escolares para o ensino da leitura e escrita. Para esse texto, em específico,

¹ Trata-se, nesse texto, de um recorte de uma pesquisa a nível de mestrado que iniciou em março de 2015, na condição de bolsista CAPES. A pesquisa, em geral, tem como objetivo verificar se a proposta do Período Preparatório da Alfabetização se mantém em um momento contemporâneo, tendo como o recorte de tempo 1985 até 2014, considerando o ano de 1985 como um marco em função da publicação do livro base dessa perspectiva, qual seja, *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985). Identificando a recorrência dessas atividades também se propõe compreender a manutenção desse processo até os dias atuais. A pesquisa ocorre a partir de uma análise em cadernos escolares de crianças que constituem um acervo específico, localizado em uma Universidade localizada e uma cidade no extremo sul do Rio Grande do Sul.

apresento as considerações sobre o Período Preparatório em alguns livros escolares próprios ao Período Preparatório, os quais contribuíram nesse processo investigativo.

Visando colaborar com os estudos sobre a História da Alfabetização, esse grupo de pesquisa tem como objetivo promover estudos em três eixos de investigação, sendo eles: 1) história da alfabetização, 2) práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita (práticas de letramento), 3) livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul. Atualmente, seu acervo é constituído por: cadernos escolares de crianças, cadernos de planejamento de professores alfabetizadores, livros escolares, cartilhas produzidas no Rio Grande do Sul, materiais didáticos-pedagógicos e o recente acervo de escritas ordinárias. Este estudo vincula-se, assim, ao primeiro eixo de pesquisa explorado pelo grupo.

O acervo de cadernos de alfabetização de alunos é composto, atualmente, por 499 cadernos que cobrem o período de 1930 até 2015. São classificados cadernos de alfabetização todos aqueles que possuem atividades sistemáticas de leitura e escrita, tendo assim, cadernos desde a pré-escola, 1ª série/1º ano, 2º ano a partir de 2010 (conforme a Lei 11.274/06 que institui o ensino fundamental de 9 anos, no qual todas as escolas a partir de 2010 deveriam estar organizadas nesse modelo) e 3º ano a partir de 2013 com a criação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (instituído através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012). De acordo com o recorte da pesquisa, foram consultados, para esse estudo, 308 cadernos escolares.

Sobre o Período Preparatório, de um modo geral, como o próprio nome sugere, é um momento que antecedia o ensino propriamente dito da leitura e da escrita e que envolvia atividades percepto-viso-motoras. Na História da Alfabetização, após o momento reconhecido como “revolução conceitual” (MORTATTI, 2000) que marca a introdução das discussões de base psicogenéticas, centradas nas pesquisas de Emilia Ferreiro, o processo de aquisição da leitura e da escrita passa a ser concebido “como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras e nem como objeto escolar [...]” (MORTATTI, 2000, p. 267); desmistificando, assim, a necessidade de um “período preparatório” para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esse texto é constituído em três partes que discorrem em: primeiro, abordar o que entendemos sobre o Período Preparatório e apresentar as primeiras considerações sobre esse período em livros escolares para o ensino da leitura e da escrita; segundo, apresentar aspectos metodológicos de pesquisa, referente o percurso historiográfico, a abordagem sobre os documentos e os cadernos utilizados como fonte de pesquisa; e, por fim, mostrar o que foi

possível caracterizar enquanto atividade percepto-visio-motora em atividades do Período Preparatório, até o momento.

2. O que é o Período Preparatório?

Lanza (1988) indica que a prática do Período Preparatório se iniciou a partir dos estudos da Psicologia Infantil, que começaram a avançar nas discussões sobre os estágios de desenvolvimento intelectual das crianças associados ao fenômeno da maturidade. Em 1925, nos EUA, o conceito de maturidade também passou a ser relevado na aprendizagem da leitura, e, assim, considera o Período Preparatório como uma prática a favor do desenvolvimento dessa fase inicial da escolarização. Nas palavras da autora:

No ano de 1925, nos EUA, o termo ‘maturity’ (maturidade) foi usado no ‘Report of the National Committee on Reading’, reconhecendo-se a necessidade da maturidade para a aprendizagem da leitura e apresentando-se sugestões relativas aos métodos para diagnosticar o nível de maturidade e corrigir as deficiências evidenciadas em tais diagnósticos. Foi através dessa publicação que o Período Preparatório surgiu, com exercícios preparatórios que favorecessem o desenvolvimento da maturidade (LANZA, 1988, p. 18 e 19).

O desenvolvimento da maturidade é associado a habilidades cognitivas como a linguagem, motricidade, percepção, entre outros. No processo de alfabetização, “a maturidade demonstrada pela criança possibilitaria considerá-la ‘pronta’ ou não para essa aprendizagem” (LANZA, 1988, p.18); dessa forma, pressupõe que a criança já tenha vencido estágios preparatórios, no qual a prontidão viabilizaria a sua inserção na fase seguinte do processo.

Assim, o Período Preparatório está relacionado a dois aspectos de base psicológica, sendo eles: maturidade e prontidão, considerando este último como “ter um nível suficiente sob determinados aspectos para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e a sua transposição gráfica, que é a escrita” (POPPOVIC, 1968, p. 5). Para tanto, o campo perceptivo visual e auditivo também são aspectos presentes na discussão sobre prontidão.

Uma adequada percepção visual e auditiva foi necessária para que a criança chegasse à identificação dos seres e aprendesse a nomeá-los corretamente; o conhecimento e o controle do seu corpo, de sua postura e de seus gestos no espaço que a rodeava permitiram-lhe a movimentação e a coordenação motora correta para a emissão e a compreensão dos conceitos verbais; através da noção de tempo, adquiriu o uso do ritmo e da sequência necessários à emissão da fala harmônica e melódica. Para a aprendizagem da leitura e da escrita, um alto grau de organização e inter-relacionamento dessas funções é necessário, baseado, evidentemente, numa linguagem interior já suficientemente adquirida (POPPOVIC, 1981, p. 75).

Referente ao Período Preparatório na História da Alfabetização, considero as discussões propostas, a partir de dados obtidos em alguns livros escolares para o ensino da leitura e da escrita específicos para o Período Preparatório.

2.1 O Período Preparatório nos Livros Escolares

Os livros didáticos, nas palavras de Magda Soares, são os “que mais objetivamente permitem recuperar como se concebia o processo de alfabetização, como se traduzia essa concepção em métodos, em propostas didáticas, até mesmo como se desenvolvia o ensino e a aprendizagem na sala de aula” (SOARES, 2006, p. 7). O excerto destacado aqui já antecipa a justificativa desse estudo ao recorrer aos livros para o ensino da leitura e da escrita como fonte de pesquisa, especialmente no esforço de compreensão do que era (é) e como se dava (dá) o Período Preparatório da alfabetização. Acredito que por recuperar as propostas didáticas da alfabetização, é possível identificar características do Período Preparatório que de algum modo se relacionam com as atividades já encontradas, no primeiro levantamento de dados, nos cadernos consultados.

Nesse sentido, pretendo compreender atividades e exercícios do Período Preparatório nos livros didáticos destinados a alfabetização considerando o recorte temporal delimitado dessa pesquisa para, assim, confrontar com os cadernos escolares do acervo.

Assim, considero os livros para o ensino da leitura e da escrita como “documento histórico” (CHOPPIN, 2004) com a finalidade de relacionar um dos seus conteúdos, nesse caso as atividades de Período Preparatório. É necessário ressaltar que o livro didático também é considerado como um suporte variável e instável (BATISTA, 1999), uma vez em que suas propostas estão vinculadas às discussões das concepções pedagógicas, políticas e culturais que ocorrem em determinado tempo e, dessa forma, se modificam ou se desatualizam com muita velocidade. Mas para o propósito aqui delimitado – entender o Período Preparatório e os tipos de atividades propostas – a natureza “variável e instável” do livro didático é importante. Entendo que tomando livros dos anos 1980 em diante eles expressarão as ideias pedagógicas vigentes no campo específico da alfabetização.

O acervo de livros para o ensino da leitura e da escrita do grupo de pesquisa reuniu os primeiros livros no ano de 2001, mas foi a partir de 2006 que o seu volume foi se intensificando. Atualmente o acervo possui 1075 livros de alfabetização.

Em consulta à planilha de catalogação do acervo dos livros para o ensino da leitura e da escrita, identifiquei seis livros que em seus títulos especificam o Período Preparatório e a prontidão para o ensino da leitura e escrita, sendo essas obras destacadas no quadro abaixo. Esses livros foram consultados como fonte-objeto de estudo com a finalidade de pensar em possíveis categorias a partir das características das habilidades desenvolvidas no Período

Preparatório e buscar compreender e dar sentido às atividades presentes nos cadernos, muitas delas sem identificação ou título.

Quadro 1: Livros para o ensino da leitura e escrita consultados.

TÍTULO	AUTORES	EDITORA	EDIÇÃO	ANO
Mundo mágico Cartilha Período preparatório – alfabetização	Lídia Maria de Moraes	Ática	4ª	1984
Arco- Iris Prontidão para leitura e escrita Exemplar do professor	Idalina Ladeira Ferreira	Saraiva	9ª	1985
Escadinha - Prontidão para Leitura escrita e matemática	Geralda Caldeira Soares- Maria José Caldeira	Ática	3ª	1987
Gato Xadrez – Período Preparatório para 1ª série	Isabel Cristina Ferreira Guerra	Scipione	2ª	1988
Hora Alegre da Criança - Período preparatório - Pré- escrita - 1ª série	Gilda de Guimarães Piedade	IBEP	N/C	N/C
Caminho Suave – Manual do professor para a cartilha. Reforço para o Período Preparatório e Avaliação da Prontidão	Branca Alves de Lima	Editores Caminho Suave Ltda	7ª	N/C

Esse momento foi de levantar dados sobre as habilidades desenvolvidas e indicadas nesses livros, conforme as ideias que destaco a seguir.

A cartilha, conforme a nomenclatura já exposta em seu título, *Mundo Mágico* (1984) anuncia, em seu sumário, quais habilidades se relacionavam com as suas atividades propostas. Este sumário é dividido em Período Preparatório e Alfabetização, sendo que o primeiro é subdividido em capacidades percepto-viso-motoras como: percepção visual, percepção auditiva, coordenação visomotora, linguagem oral e composição, leitura incidental; nessas capacidades

os tipos de atividades são classificadas conforme o desenvolvimento pretendido. Por exemplo, as atividades que visam o desenvolvimento da coordenação visomotora, são de labirintos e de progressão esquerda-direita.

Na apresentação do livro *Arco-Íris: prontidão para a leitura e a escrita* (1985), ao professor, é reforçado que o período de prontidão deve estimular todos os aspectos do desenvolvimento da criança – físico, social, estético e recreativo, dando destaque ao aprimoramento de habilidades como discriminação visual, discriminação auditiva, discriminação gustativa, discriminação olfativa, discriminação tátil, sequência temporal, percepção espacial, relação causal, relações, análise e síntese, esquema corporal e lateralidade e linguagem. Seu índice não é tão específico quanto à cartilha *Mundo Mágico* (1984) diante das capacidades, no entanto, de forma objetiva, as páginas das atividades são marcadas de acordo com a habilidade que está relacionada a ela.

O índice da cartilha *Arco-Íris* (1985) é dividido conforme as habilidades de: coordenação visomotora, discriminação visual, relações, discriminação auditiva, percepção espacial, sequência temporal, análise e síntese, classificação, discriminação gustativa e tátil, matemática, esquema corporal e lateralidade e relação causal.

Na edição do livro *Escadinha* (1987) também são contempladas em suas atividades as principais capacidades a serem desenvolvidas no Período Preparatório, de maneira similar ao que é abordado pela cartilha *Mundo Mágico* (1984). Em seu sumário observei a indicação de percepção visual, percepção auditiva, coordenação visomotora, linguagem oral e composição, ciências, integração social e conjunto e números naturais. Essas capacidades e conteúdos são subdivididos conforme as atividades.

Seguindo o mesmo sentido na abordagem das habilidades que estão contempladas nas propostas de suas atividades o livro *Gato Xadrez – Período Preparatório para a 1ª série* (1988) divide o seu sumário. As habilidades compreendidas nas atividades dessa obra são categorizadas como discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação visomotora, esquema corporal, orientação espacial e lateralidade, orientação temporal e linguagem oral; conforme essas habilidades categorizadas os tipos de atividades são elencados, visto a imagem abaixo. Curiosamente o sumário também é completado com outras áreas como os Estudos Sociais, Ciências e a Matemática (que também aparece em outras cartilhas).

Já na orientação ao professor do livro *Hora alegre da criança* (s/d), o Período Preparatório é apresentado como tendo a finalidade de desenvolver na criança “certos hábitos especiais indispensáveis para a aprendizagem da Leitura e principalmente da Escrita” (p. 96), além do cumprimento do desenvolvimento de habilidades como a coordenação visomotora e

exercícios de discriminação visual. Diferente das cartilhas anteriores, a *Gato Xadrez*, não possui sumário.

No *Reforço para o Período Preparatório e Avaliação da Prontidão da Cartilha Caminho Suave* (s/d), há indicação de que durante o Período Preparatório para a alfabetização seria necessário cumprir alguns objetivos gerais que concentram na adaptação da criança na escola e ao estímulo de novos hábitos e atitudes. Esses objetivos se justificam em duas especificidades sendo: a descoberta do corpo e do espaço e a passagem do mundo físico atrelado ao abstrato, como a leitura e os números. A abordagem realizada pela obra, referente à linguagem gráfica, o êxito da escrita ocorre através de “controle de pequenos músculos (mãos e dedos); lateralidade definida (esquerda-direita); desenvolvimento da memória cinestésica necessária à reprodução dos movimentos da escrita” (p. 8).

As caracterizações das atividades de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas nas cartilhas não se dão de forma única, elas se diferem em algumas abordagens, como no caso das cartilhas *Escadinha*, *Mundo Mágico* e *Gato Xadrez* em que as percepções e as atividades, por exemplo, são apresentadas indicando diversos aspectos a serem contemplados, como no caso da percepção visual que é dividida em cores, formas, tamanhos e etc., conforme o sumário que consta na imagem anterior.

De modo geral busquei em cada livro consultado identificar como o Período Preparatório era concebido, e dessa forma, através da materialidade do livro, como essa proposta chegava às escolas. Os sumários contribuíram para que eu compreendesse os tipos de atividades do Período Preparatório relacionadas as habilidades a serem desenvolvidas, reforçando a forte relação entre a função do Período Preparatório com os pensamentos de base psicológicos, já que em todas as cartilhas as capacidades percepto-viso-motoras são ressaltadas.

Antecipo que foi possível identificar algumas atividades similares nas cartilhas com algumas que já haviam sido observadas nos cadernos escolares de alunos. Assim, vislumbro a possibilidade de categorizar o que foi encontrado nos cadernos com o que foi compreendido através desses livros.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa: o percurso do fazer historiográfico e os cadernos escolares enquanto documentos para pesquisa

Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo historiográfico visando construir uma história do tempo presente, visto o recorte temporal delimitado que vai da metade da década

de 80 até o período atual. Ressalta-se a história como um “campo de produção de conhecimentos, que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço” (STEPHANOU; BASTOS, 2009, p. 417).

Essa pesquisa caracteriza-se, então, de cunho historiográfico na medida e que procura: 1) compreender a “produção” do período preparatório, especialmente a partir dos anos 30 do século XX; 2) analisar a manutenção ou não do período preparatório a partir de meados dos anos 80, quando, supostamente, entra em declínio o Período Preparatório no ensino da leitura e da escrita em razão da chamada “revolução conceitual” com a difusão das ideias da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985).

Além disso, metodologicamente supõe uma operação historiográfica (DE CERTAU, 1982), porque propõe o cruzamento e tratamento específico das fontes (manuais, cadernos de alunos), referindo-se, assim, “à combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita” (DE CERTAU, 1982, p. 65).

Na perspectiva da história do tempo presente, Hobsbawm (1998) indica que este é o “nosso próprio tempo” e que é apontado para uma “história em aberto”, remetendo-se à vivência do próprio historiador. Sendo assim, o produto de um lugar se associa ao tempo presente do historiador na medida em que este é construído a partir da sua relação na história.

Através de pesquisas que buscam compreender aspectos do processo histórico do ensino da leitura e da escrita, a História da Alfabetização, nos últimos quinze anos, busca se consolidar enquanto um campo de estudos. Essas pesquisas vêm ganhando espaço diante das diversas abordagens que contemplam o tema, com o foco nos materiais e métodos de alfabetização, história e trajetória de vida de professoras alfabetizadoras (PERES, 2006); além de utilizarem o uso de fontes que fazem parte da cultura escolar, como cadernos escolares de alunos e professores, cartilhas escolares e livros didáticos.

3.1 Abordagem teórica sobre os Ccadernos Escolares enquanto documento histórico

O tratamento dado aos cadernos escolares de crianças, ou seja, de alunos, parte da perspectiva de relação dada entre os cadernos como um documento histórico, pois concordo com Marrou (1978) quando define que “é um documento toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita” (MARROU, p. 69, 1978). Dessa forma, com esse novo modo de conceber o documento numa perspectiva histórica, novas fontes são

transformadas através da problematização realizada pelo pesquisador (LOPES; GALVÃO, 2001).

A partir do momento em que o caderno passa a ser reconhecido como documento e é considerado como fonte-objeto ele contribui no pensar sobre a sua utilização na história da educação como “[...] um produto da atividade realizada nas salas de aula [...] e da cultura escolar, mas também uma fonte que fornece informação – por meio, sobretudo, de redações e composições escritas – da realidade material da escola e do que nela se faz” (VIÑAO, 2008, p. 16).

Viñao (2008) vai além de considerar o caderno um documento, pois em seu caráter metodológico, é uma fonte histórica-educativa que se cruza em três campos de interesse que são relacionados entre si, sendo eles a “história da infância, a da cultura escrita e a educação” (p. 15). Nessa relação também é possível atribuir outro campo, o da memória.

A memória está atrelada à relação do passado e do presente, e, dessa forma, associa o suporte caderno como um objeto memória (MIGNOT, s/d), por darem indícios sobre as mudanças e permanências do cenário brasileiro educacional; e principalmente por considerar os cadernos escolares como um conjunto de lembranças de um grupo, ou seja, de uma memória coletiva (HALBWACHS, 1990).

Considero que por ser caracterizar como um objeto memória e por ser próprio da cultura escolar, o caderno pode indicar aspectos da relação professor-aluno que podem ser revelados a partir das escritas ali realizadas que abordam desde os saberes até as regras escolares. É possível, então, que por fazer parte da cultura escolar o suporte venha refletir “a cultura própria do nível, etapa ou ciclo de ensino em que é utilizado” (VIÑAO, 2008, p. 22).

Pioneira nos estudos com cadernos escolares, Gvirtz (1995), aborda que os cadernos escolares se estruturam a partir de três eixos, dependentes entre eles, que são “el tiempo, la actividad y el contenido disciplinar” (GVIRTZ, 1995, p.25). Dessa maneira, o tempo, a atividade e o conteúdo correnentes entre si podem reproduzir aspectos da cultura escolar.

Hérbrard (2001) afirma que o caderno é um espaço caligráfico e obrigatório desde o início do século XVII, e que o uso rotineiro do caderno, na escola, pode ser relacionado à alfabetização, pois “a generalização do caderno na escola primária, que pode ser situada no primeiro terço do século XIX, é certamente um acontecimento importante na evolução da alfabetização escolar” (HÉRBRARD, 2001, p. 119).

Levando em consideração o contexto de produção dessa pesquisa, compactuo com o autor quando trata a importância do caderno “tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual ele foi objeto, é certamente um testemunho

precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita” (HÉRBRAD, 2001, p. 121).

Além disso, os cadernos escolares enquanto documentos não são neutros (BACELLAR, 2010) e neles está expressa alguma relação dos sujeitos com a cultura escolar e com o próprio cotidiano da escola (GÓMEZ, 2012).

3.2 Os cadernos escolares como fonte de pesquisa

Como já afirmei, atualmente o grupo de pesquisa possui em seu acervo 499 cadernos de crianças em fase de alfabetização. Nessa proposta de pesquisa, então, serão considerados somente os cadernos de educação infantil², e os da etapa chamada, até 2006, de 1ª série e os cadernos de 1º ano, conforme a nova organização do ensino³.

O recorte temporal dessa pesquisa foi escolhido em razão da nova perspectiva da alfabetização, decorrente das pesquisas de bases psicogenéticas. Nos anos 80 surgem novas discussões e o processo de alfabetização passou a tomar outras dimensões a partir das contribuições teóricas, de base construtivista, de Ferreiro e Teberosky (1985). No Brasil a publicação é lançada em sua primeira edição no ano de 1985, marco da temporalidade desse estudo.

Com essas discussões os métodos tradicionais de ensino utilizados por professores alfabetizadores passaram a ser questionados. Por abordar um novo modo de conceber a alfabetização, o período de introdução das discussões de Emilia Ferreiro no Brasil é conhecido como “revolução conceitual” (MORTATTI, 2000).

No estado do Rio Grande do Sul a discussão oriunda da publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita* ganhou força com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), principalmente pelo seu investimento em pesquisas e formação de professores na área da alfabetização sob uma perspectiva construtivista. Em 1990, o então prefeito de Porto Alegre Olivio Dutra nomeou Esther Pillar Grossi, fundadora do GEEMPA e responsável pelo setor de pesquisa da instituição, como Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre, que durante seu mandato “promoveu um amplo intercâmbio entre os trabalhos do GEEMPA e os da secretaria. O objetivo, na época, era expandir o construtivismo, gradativamente, a toda a rede de ensino.” (SAVEDRA, 2007, p. 49).

² Desde que estes cadernos apresentem indícios de práticas que sistematizem a escrita.

³ O que ocorre através das leis nº 11.114/05 e 11.274/06 que estabelece e normatiza, respectivamente, o ensino regular de nove anos.

Conforme os dados da Tabela 1, 308 cadernos foram consultados para o presente estudo. Foi necessário, assim, inicialmente, fazer um levantamento de em quantos há atividades que podem ser identificadas como sendo do Período Preparatório. Dessa maneira, todos os cadernos foram consultados, sendo pautado pelas perguntas: há alguma atividade que se caracteriza como sendo do Período Preparatório da leitura e da escrita? Há algum tipo de identificação de “período preparatório” na atividade? E assim, chegamos na totalidade expressa na tabela abaixo:

Tabela 1: Quantidade de cadernos, por década, que foram localizadas atividades de Período Preparatório

Nível de ensino	1985	1990	2000	2010	Total
Ed. Infantil	1	6	11	2	20
1ª série/ 1º ano	2	17	8	12	39
					59

Fonte: da autora

Diante do levantamento de dados exposto na tabela surge a primeira constatação, em 308 cadernos, poucos mantêm a proposta do Período Preparatório, ou seja, apenas 59. São esses que compõe o *corpus* do estudo e conseguem fazer com que as perguntas suscitadas sejam respondidas, porém para pensar na categorização das análises posteriores centrei-me na primeira, *há alguma atividade que se caracteriza como sendo do período preparatório da leitura e da escrita?*

De fato, muitas atividades nas quais foram vistas nos cadernos escolares das crianças remetem a uma característica do Período Preparatório, pois pressupõe que alguma habilidade percepto-viso-motora pretende ser desenvolvida. No entanto, os cadernos pouco dizem sobre as habilidades a serem “treinadas”.

4. Caracterização dos aspectos percepto-viso-motoras em atividades de Período Preparatório

O estudo teórico sobre Período Preparatório (POPPOVIC, 1968; LANZA, 1988), a consulta aos livros destinados ao ensino da leitura e da escrita, permitiu que agrupasse as

atividades dos cadernos levantadas na pesquisa nas seguintes categorias: 1) de figura fundo; 2) de percepção especial; 3) de discriminação visual; 4) de relações; 5) de esquema corporal; 6) de coordenação visiomotora. A organização realizada nas categorias anuncia os primeiros indícios da contabilização das atividades de acordo com as categorias, sendo ordenadas do menor número encontrado até o maior. Apresento um exemplo de cada uma no esforço de demonstrar o que consegui caracterizar de acordo com os aspectos percepto-visio-motores apreendidos durante a pesquisa.

Ressalto que as nomenclaturas utilizadas para a amostragem dos cadernos estão representadas conforme a sua catalogação no acervo físico.

4.1 Figura Fundo

As atividades de figura-fundo estão relacionadas ao desenvolvimento da percepção visual. Para Fusco (2013), as atividades de figura fundo auxiliariam na capacidade de deter a atenção e a concentração em estímulos relevantes. A atividade localizada no caderno C1-2001 que consta na imagem acima foi a única localizada com esse tipo de proposta, até o momento.



Figura 1: C1-2001

Fonte: Acervo cadernos de alunos

4.2 Percepção espacial

A percepção espacial, conforme os livros consultados, deveria se iniciar com atividades que explorassem materiais concretos, para que a criança vivenciasse o espaço através do seu corpo para depois identificar este espaço nas atividades em livros ou cadernos. Sua capacidade “consiste em perceber relações dentro de um espaço delimitado”

(FERREIRA, 1985, p. 4) e, assim, conseguir ordenar cima - baixo, frente - atrás, primeiro - último, dentro - fora e etc.

Até o momento foi localizada somente uma atividade em um caderno dessa natureza. Através da imagem da atividade de um dos cadernos pesquisados é possível identificar um dos aspectos de percepção espacial.

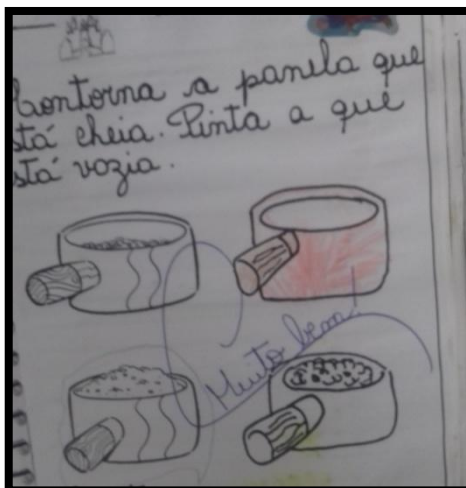


Figura 2: C12-2006
Fonte: Acervo cadernos de alunos

4.3 Discriminação Visual

As atividades de Discriminação Visual exploram imagens, sendo ou não de um mesmo campo semântico, diferentes tamanhos, cor, forma, detalhes para que seja desenvolvida a “capacidade de comparar objetos, figuras ou símbolos, percebendo semelhanças ou diferenças” (PIEDADE, s/d, p. 96).

Abaixo é possível verificar uma atividade que desenvolve a habilidade de discriminação visual. Esta imagem é de um caderno de 2010 e atenção deve ser dada a primeira atividade. Por enquanto essa foi a única atividade localizada nos cadernos com essa proposta.

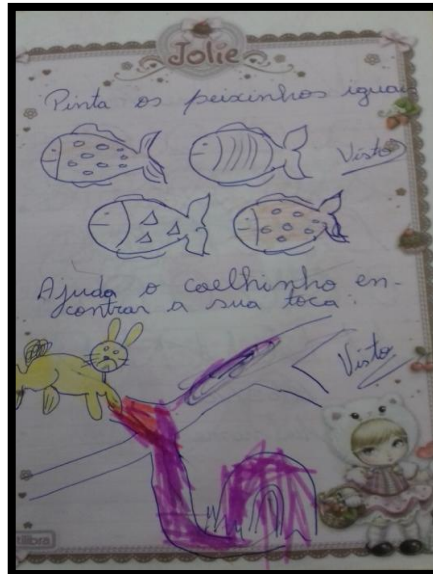


Figura 3: C28-2010
Fonte: Acervo cadernos de alunos

4.4 Relações

As atividades de relações normalmente são associadas a comparações e “consiste em identificar características específicas a partir de relações apresentadas, tais como: grande-pequeno, curto-comprido, grosso-fino, mais-menos, leve-pesado, maior-menor, muito-pouco, alto-baixo [...]” (FERREIRA, 1985, p. 4).

Foram localizadas três atividades que podem ser classificadas como atividades de relações, sendo uma em caderno da década 90, uma da década de 2000 e uma atividade em um caderno da década de 2010.



Figura 4: C28-2010
Fonte: Acervo cadernos de alunos

4.5 Esquema Corporal

O esquema corporal, bem como a lateralidade, está relacionado, principalmente, com o desenvolvimento de consciência do corpo e das suas partes. Assim, com atividades que estimulassem essa habilidade pretendia-se que as crianças localizassem “partes do corpo e estabeleça a relação esquerda - direita no próprio corpo, no corpo de outras pessoas e em objetos localizados em algum ambiente específico” (FERREIRA, 1985, p. 5).

Somente três cadernos, até agora, possuem atividade que desenvolveriam o esquema corporal ou a lateralidade.



Figura 5: C2-1998

Fonte: Acervo cadernos de alunos

4.6 Coordenação Visomotora

As atividades de coordenação visomotora são as mais expressivas nos cadernos consultados, pois em todos os 59 cadernos que compõem o *corpus* da pesquisa possui ao menos uma atividade que possa se caracterizar como visomotora. Em 33 cadernos todas as atividades localizadas de Período Preparatório são de coordenação visomotora.

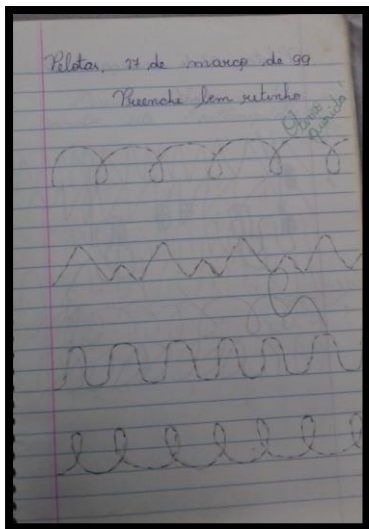


Figura 6: C3-1999

Fonte: Acervo cadernos de alunos

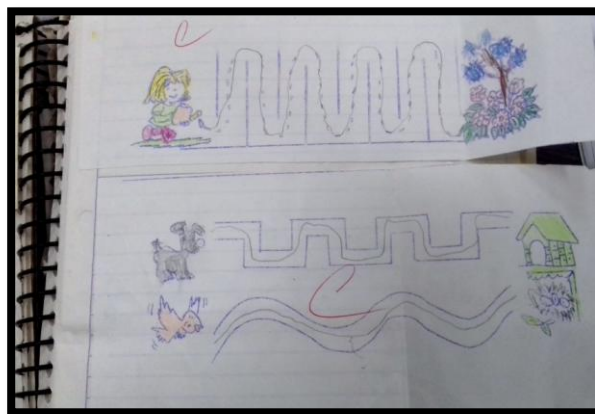


Figura 7: C3-1997

Fonte: Acervo cadernos de alunos

Num modo geral, esses primeiros indícios fazem refletir sobre a manutenção ou não do Período Preparatório nos cadernos consultados. A princípio, é possível indicar que apesar da pouca expressividade de atividades dessa natureza encontradas nos cadernos de alfabetização⁴ de crianças consultados no acervo, o Período Preparatório se mantém na perspectiva em que cumpri seu papel como uma fase de treino para a introdução no mundo da escrita.

Referências

BACELLAR, C. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassannezi (org.). *Fontes Históricas*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2010.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 1999

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez. 2004.

FERRERA, I. L. *Arco-Iris*. Prontidão para leitura e escrita. Exemplar do professor. São Paulo: Saraiva. 9 ed. 1985

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

⁴ Até porque muitas dessas atividades são feitas em folhas (que podem não ser coladas no cadernos), e outras feitas de forma oral ou em atividades sem registro nos cadernos.

FUSCO, N. *Elaboração de programa de intervenção com as habilidades percepto-visio-motoras em escolares com dislexia do desenvolvimento*. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

GÓMEZ, A. C. Educação e cultura escrita: A propósito dos cadernos e escritos escolares. In: *Revista Educação*, v.35, n.1, p.66-72, jan./abr. 2012.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA., 1990

HÉRBRARD, J. Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP: Ed. Autores Associados, nº 1, p.115- 141, jan. / jun. 2001.

HOBSBAWM, E. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LANZA, A. A. X. *Fracasso escolar e alfabetização: uma crítica ao período preparatório*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Seção 1.

_____. Lei nº11.274, 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. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Seção 1.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARROU, H.I. *Do conhecimento histórico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, 45-60.

MIGNOT, A. C. V. *Um certo objeto-memória: apontamentos sobre cadernos escolares*. s/d Disponível em <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/commig.pdf>>. Acessado em 26/11/2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 de julho de 2012. p. 22 – 23.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

PERES, E. T. Autoras de obras didáticas e livros para o ensino da leitura produzidos no Rio Grande do Sul: contribuições à história da alfabetização (1950-1970). In: *Revista Educação Unisinos*. v. 12, n. 2, p. 111 – 121. 2008.

PIEDADE, G. de G. *Hora Alegre da Criança* - Período preparatório - Pré-escrita - 1ª série. São Paulo: IBEP. s/d.

POPPOVIC, A. M. *Alfabetização*: disfunções psiconeurológicas. São Paulo: Vetor, 1968.

POPPOVIC, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. ANDE. *Revista da Associação Nacional de Educação*, 1981.

SAVEDRA, V. L. A. Difusão da perspectiva construtivista na FaE - UFpel (Décadas 80-90). 120f. Faculdade de Educação – FaE. Universidade Federal de Pelotas – UFPel, 2007. Dissertação (mestrado).

SOARES, M. Apresentação. In: FRADE, I. C. A. da S. e MACIEL, F. I. P. (orgs.) *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Século XX*. v. 3, 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 416-423.

VIÑAO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Ana Crystina Venancio Mignot (org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.