MÁRCIA HENRIQUE PACHÊCO

LÍNGUA ESCRITA E MODELOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Orientadora: Prof.ª Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2014

MÁRCIA HENRIQUE PACHÊCO

LÍNGUA ESCRITA E MODELOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Presidente: Prof.Doutor Leonardo Rocha

Arguente: Profª Doutora Isaura Pedro

Orientadora**:** Prof.ª Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2014

EPÍGRAFE

> A criança, que é exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. (...). Um mecanismo ou dispositivo inato de aquisição da linguagem (...), que elabore hipóteses linguísticas sobre dados linguísticos primários (isto é, a língua a que a criança está exposta), gera uma gramática especifica, que é a gramática da língua nativa da criança, de maneira relativamente fácil e com certo grau de instantaneidade. Isto é, esse mecanismo inato faz "desabrochar" o que "já está lá", através da projeção, nos dados do ambiente, de um conhecimento linguístico prévio, sintático por natureza.
>
> Chomsky (2005, p. 215**)**

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas, Thaís, Maria Laura e Maria Eduarda, por me apoiarem e compreenderem a minha ausência.

Aos meus pais, Lourival e Maria Olívia, por terem sido a mola mestra, da minha formação pessoal e acadêmica.

Aos meus amados irmãos, pelo incentivo ao estudo.

Ao meu amado esposo Gilson, por sua compreensão e incentivo para trilhar este caminho.

AGRADECIMENTOS

Diante de toda a trajetória de minha vida, ultrapassei obstáculos e percorri caminhos espinhosos, com alegria e confiança no SENHOR DEUS. Os obstáculos ajudaram a medir a minha força de vontade e perseverança, no caminho escolhido. Os caminhos espinhosos me ajudaram a suportar as dificuldades de entrever o conhecimento. As alegrias serviram para me dizer o quanto eu sou capaz de enfrentar caminhos desconhecidos e que sempre vale a pena ir adiante, num aprendizado, ao longo do trajeto de minha vida. Por isso, agradeço em especial ao meu DEUS, por minha vida e empenho, pela possibilidade de ir em busca de novos conhecimentos, concluindo mais uma etapa acadêmica de minha vida.

Este estudo contou com a colaboração de um grande grupo de pessoas, a quem não posso deixar de mencionar e agradecer.

Assim, agradeço à Coordenação do Curso de Mestrado e a todos os docentes. Aos professores que contribuíram com preciosas informações para este estudo. Aos meus mestres, que estiveram sempre disponíveis, demonstrando seu carinho, incentivando-nos a enfrentar os obstáculos da jornada acadêmica, acreditando que os sonhos são possíveis de realizar e que os desafios têm um sabor diferenciado.

Um agradecimento especial ao Professor Doutor Ósca de Souza, quando, em uma de suas aulas, nos disse para sairmos da mediocridade, incentivando-nos a rentabilizar o nosso potencial de conhecimento, como profissionais e investigadores.

Agradeço de modo particular, à Professora Doutora Alcina Manuela Martins, pelo carinho e colaboração, me ajudando, inicialmente, na construção desta dissertação e me indicando, como orientadora desta pesquisa, a Professora Doutora Nazaré Coimbra.

Agradeço à Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, pela valiosa orientação, discussões, sugestões, profissionalismo, dedicação, paciência, carinho e amizade, que demonstrou desde o primeiro momento.

Agradeço à equipe dirigente da instituição de ensino, palco de minha pesquisa.

Finalmente, agradeço aos meus colegas de estudo, Polliana Barboza, Maria José Martins, Vera Fernandes, Lauricéa Francisco, Hellen-Kelly Vieira e Givaldo Junior, que me incentivaram, colaborando e dando forças na caminhada e conquistas empreendidas.

RESUMO

O estudo investigativo que se apresenta tem por finalidade analisar em que medida a aplicação contextualizada de modelos teóricos de aprendizagem da Língua escrita, por professores de Educação Infantil, potencia a aquisição e o aperfeiçoamento, pelos alunos, de competências de leitura e escrita e a qualidade do ensino e da aprendizagem, em Língua Portuguesa. Focalizámos o nosso estudo na linguagem escrita e modelos de aprendizagem na Educação Infantil. Em ajuste com a leitura e escrita, e tendo em conta a avaliação dos níveis de escrita, desenvolvidos em três avaliações, concretizamos o nosso estudo de caso, ancorado na competência dos professores da Educação Infantil. A averiguação decorreu numa Escola Municipal de Educação Infantil de Itambé – PE e recorreu a diversas fontes de evidência, quer com alunos, quer com professores, utilizando uma metodologia mista. A análise qualitativa (após entrevista) do discurso escrito foi complementada com procedimentos quantitativos (ficha de registro). A entrevista focalizou-se na leitura e na escrita, na Educação Infantil. Na ficha de registro, aplicada aos alunos, pretendemos investigar as preferências de leitura e escrita. De acordo com os resultados do estudo, constata-se uma valorização do trabalho colaborativo entre docentes, tanto ao nível da intervenção didática, quanto na concretização de projetos de leitura, de turma e de Escola, na tentativa de levar as crianças à apropriação do Nível Alfabético (NA) e à descoberta do prazer de ler. Todavia, é evidente que ainda há muito a ajustar, quanto à participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos, e ainda no que se refere à afetividade, ao diálogo e a mais colaboração entre alunos, pais e professores.

Palavras-chave: Língua escrita; níveis de escrita; modelos de aprendizagem; Educação Infantil.

ABSTRACT

The investigative study presented here is intended to analyze in what extent the contextualized application of theoretical models of language literacy, by teachers of Early Childhood Education, enhances the acquisition and improvement, by students, of reading and writing skills and the quality of teaching and learning, in Portuguese. We focus our study on the written language and learning models in kindergarten. In setting with reading and writing, as well as the evaluation of written levels, developed in three assessments, we developped our case study, anchored in the competence of teachers of early childhood education. The investigation took place in a Municipal School of Education Child of Itambé – PE, using various sources of evidence, related with students and teachers, using a mixed methodology. Qualitative analysis of the written speech (interview) was complemented with quantitative procedures (registration form). The interview focused in reading and writing, concerning children's education. On the registration form, applied to the students, we investigated their reading and writing preferences and habbits. The study clearly confirmed the collaborative work between teachers, both in the didactic intervention as in the realization of reading class and school projects, in an attempt to take the kids to the appropriation of the Alphabetical level (NA) and to discover the pleasure of reading. However, much remains to be adjusted, such as a more active participation of parents in the school life of their children, and with regard to affection, dialogue and more collaboration between students, parents and teachers.

Key-words: Written language; writing level; models of learning; Early Childhood Education.

ABREVIATURAS E SIGLAS

cf.	conforme
p.	página
pp.	páginas

ART	Artigo
CEEL	Centro Especializado Educacional de Linguagem
CF	Costituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual de Bem – Estar do Menor
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Ministério da Educação
NA	Nível Alfabético
NSA	Nível Silábico Alfabético
NSCV	Nível Silábico com Valor Sonoro
NSSV	Nível Silábico sem Valor Sonoro
NPS	Nível Pré-Silábico
P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3
PAR	Plano de Ação Articulada do Município

PCN`s	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TV	Televisão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas pela e Educação, Ciências e Cultura

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 15
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 22
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA 23
1.ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL 23
1.1. Plano Nacional de Educação - PNE 25
1.2. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI 27
1.2.1.Conceito de Currículo 30
1.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 33
1.4. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA 36
2. LÍNGUA, SOCIEDADE E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA 39

CAPÍTULO II – ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUAGEM ESCRITA: DA TEORIA ÀS PRÁTICAS 43
1. MODELOS TEÓRICOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA 43
1.1. Modelo Teórico de aprendizagem de Piaget 44
1.2. Modelo Teórico de aprendizagem de Vygostky 48
1.3. Modelo Teórico de aprendizagem de Wallon 51
2. NÍVEIS PROCESSUAIS DE APRENDIZAGEM E LÍNGUAGEM ESCRITA 56
3.COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR COMO SUPERVISOR DAS PRÁTICAS 58
3.1. Conceito de competência 58
3.2. Competências essênciais à prática pedagógica 60
3.3. Centralidade da reflexão docente 62
3.4. Importância do trabalho colaborativo em comunidade educativa 64

PARTE II– INVESTIGAÇÃO IMPÍRICA 67
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO 68
1. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA 68
1.1. A problemática do estudo 68
1.2. Pergunta de partida 69
1.3. Objetivos do estudo 70

1.4. Opções e estratégias metodologicas 71
1.5. Fontes e instrumentos de recolha de dados 72
1.5.1. Observação e Registro sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil. 73
1.5.2. Inquérito por Entrevista 74
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO – A ESCOLA 75
2.1. Contexto histórico, geografico e social 75
2.2. Contexto institucional 76
2.3. Pessoal docente e não docente 77
2.4. População escolar e sujeitos da pesquisa 77

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 79
1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA FICHA DE REGISTRO DOS ALUNOS 79
1.1. Dados pessoais da criança 79
1.2. Leitura e escrita da criança 80
2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ESCRITA DOS ALUNOS 88
2.1. Síntese comparativa da avaliação final do nível de escrita 94
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA AOS PROFESSORES 95
3.1. Caracterização dos professores 95
3.2. Análise categorial das Entrevistas 96
4. ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DAS PROFESSORAS DAS TURMAS 109

CONCLUSÕES 112

BIBLIOGRAFIA 117

APÊNDICES i

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo das cianças da Educação Infantil II 79
Gráfico 2 – Idade das crianças da Educação Infantil II 80
Gráfico 3 – Gostar de ouvir histórias 84
Gráfico 4 – Preferência de atividades em sala de aula 87

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Períodos de desenvolvimento da criança de Piaget 46
Quadro 2 – Perfil das professoras da Educação Infantil II 95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de alunos por anos e turmas - 2013 78
Tabela 2 – Distribuição de alunos por anos e turmas - 2014 78
Tabela 3 – Assistir TV pela manhã 81
Tabela 4 – Preferencias de programas na TV 81
Tabela 5 – Assinatura de revista e acesso a livros 82
Tabela 6 – Preferencias de leitura 82
Tabela 7 – Gosto pela leitura 82
Tabela 8 – Importância da leitura 83
Tabela 9 – Ouvir histórias contadas ou lidas pelos pais 83
Tabela 10 – Histórias contadas por pais e professores 84
Tabela 11 – Momentos de leitura 85
Tabela 12 – Posicionamento da leitura nas preferências das crianças 85
Tabela 13 – Saber ler e escrever 86
Tabela 14 – Saber ler e escrever o seu nome 86
Tabela 15 – Gostar mais de ler ou de escrever 87
Tabela 16 – Avaliação processual do nível de escrita das crianças na Turma 1 89
Tabela 17 – Avaliação processual do nível de escrita das crianças na Turma 2 91
Tabela 18 – Avaliação processual do nível de escrita das crianças na Turma 3 92
Tabela 19 – Síntese comparativa da avaliação do nível de escrita 94
Tabela 20 – Finalidade da Educação Infantil 96
Tabela 21 – Planejanto de atividades de leitura e escrita 98
Tabela 22 – Aperfeiçoamento da competência de leitura 100
Tabela 23 – Atividades sobre o processo de escrita 103
Tabela 24 – Critérios e estratégias para avaliar a leitura e a escrita 104
Tabela 25 – Formação inicial e continuada docente nas aréas de leitura e escrita 107

INTRODUÇÃO

> "Quando as crianças começam a atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas, sendo umas mais e outras menos estruturadas".
>
> Mata (2008, p.66)

Diante das inovações e avanços do século XXI, a escrita continua a ser uma competência essencial, para a formação do indivíduo. Efetivamente, a aprendizagem da língua escrita interliga a compreensão e a reflexão sobre a linguagem. Cabe ao professor, em sua competência profissional, decifrar em que nível de aprendizado o estudante se encontra, para que a criança venha a evoluir gradativamente. Com essa finalidade, Perrenoud (2008, p. 49) nos proporciona o entendimento de que, "para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos".

A aprendizagem cruza as áreas da Educação e da Psicologia, podendo ser enfocada dualmente, num entendimento evolutivo, por exemplo, na Neuropsicologia. Nas palavras de Guerra (2002, p.14), "o conhecimento da Neuropsicologia acerca das relações do cérebro e comportamento pode ser relevante para professores e terapeutas". Assim, podemos interligar a evolução e o nível de aprendizagem da criança, abrindo espaço para o desenvolvimento cognitivo, em sua fase escolar inicial.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2007, p. 29), na aquisição do conhecimento, emerge um sujeito que é descrito como "aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca". Este entendimento, de um sujeito interativo, possibilita o envolvimento do mesmo com o mundo que o cerca, numa aprendizagem progressivamente reflexiva e autônoma.

O profissional da educação tem, como competência, a supervisão e mediação de um aprender a apreender, quer próprio, quer dos seus alunos. Em consequência, o professor precisa adquirir competências específicas, sustentadas numa prática reflexiva, com características de autonomia e responsabilidade. Neste entendimento, é valorizada uma pedagogia diferenciada, que oportuniza o saber-fazer, através de auto - avaliação das práticas pedagógicas, em sala de aula. Assim, Schön (2000, p.19) dá enfoque à prática profissional, mencionando que "as áreas

mais importantes da prática profissional encontram-se, agora, além das fronteiras convencionais da competência profissional". Trata-se de competências que incidem no diagnóstico e na promoção da aprendizagem do aluno, visando aprendizagens significativas e reflexivas. No decorrer deste processo de ensino e aprendizagem, efetuam-se trocas de conhecimento aluno-aluno e professor-aluno. Em convergência, Tardif (2004, p.228) faz alusão ao fato de "os professores ocuparem, na Escola, uma posição fundamental", uma vez que, "em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares". É nesta ótica que se situa o aluno como participante ativo, no processo de ensino-aprendizagem, tendo por base um conjunto de modelos teóricos de aprendizagem, alicerçados em teorias científicas, que espelham etapas evolutivas da educação, em contexto escolar.

Diante do exposto, será necessário equacionar as competências e a atuação do professor, voltadas para uma prática pedagógica diferenciada, na Educação Infantil.

A Escolha do Tema

Os professores da Educação Infantil, nos finais do século XX, desempenhavam a docência, em sala de aula, conforme sua experiência e criatividade, porém faltando o conhecimento teórico. Este último não era explorado nos encontros pedagógicos, que serviam apenas para diagnosticar problemas e discutir o planejamento didático.

Gradualmente, começou a tomar forma a necessidade de haver uma constante atualização, teórico-prática, uma vez que os alunos, em sua maioria, vinham de meios familiares carenciados, com pouca ou nenhuma escolaridade. Esta vivência, enquanto professora da Educação Infantil, levou a investigadora a despertar para um enfoque teórico do fazer pedagógico, fundamentado e reflexivo, pois o ensino e a aprendizagem, a teoria e a prática, precisam caminhar indissociavelmente, no meio educacional. Em concordância, Gatti (2011, p.25) direciona sua pesquisa para a atuação do professor, em sua prática pedagógica, afirmando que "os professores trabalham em uma situação e que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas, que são chamados a cumprir nas Escolas". Em consequência dessas diversidades, impostas pelo processo evolutivo de um mundo globalizado (Teodoro 2006; 2003), o professor necessita de estar munido de competências e habilidades, para promover uma prática pedagógica diferenciada, em comunidade educativa.

Nesta direção, surgiu, então, a oportunidade de, estando à frente de uma tutoria, no curso do Proletramento sediado pela UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, através do CEEL- Centro Especializado Educacional de Linguagem, aprofundar o conhecimento sobre as teorias da linguagem, escrita e falada. No curso mencionado, foram objeto de reflexão e discussão as teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), bem como de Henri Wallon (1989), um investigador que difundiu a teoria da motivação e da afetividade. Os teóricos citados contribuíram, de forma consubstanciada, para a formação concretizada nessa época, sobre a aquisição e o treino da linguagem escrita dos alunos.

Através dessa experiência, vivenciada no período de 1989 a 1992, aflorou uma inquietação, direcionada para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita e falada, através da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro & Teberosky, 2007).

Desta forma, a presente investigação justifica-se por considerarmos que a Educação Infantil, em sua complexidade, conjuga o trabalho com o conhecimento prévio da criança, os novos conhecimentos a assimilar e a ludicidade, oportunizando o prazer do trabalho conjunto, do professor e do aluno. Wajskop (2009, p.35) valoriza a atividade lúdica, desenvolvida em sala de aula, como um ponto-chave do aprendizado, uma vez que "a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, onde o desenvolvimento pode alcançar níveis com os pares mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares, em situação imaginária, e pela negociação de regras de convivência e de conteúdo temático."

Para tanto, haverá que, tendo como ponto de partida a Escola e o professor, que temos e queremos, efetuar uma reflexão, sustentada na revisão teórica, sobre os contextos e as situações existentes, em comunidade educativa. Sem esquecer que o papel do docente é essencial, para a construção do desenvolvimento sócio-cognitivo da criança (Spitzer, 2007), de forma a alicerçar as suas aprendizagens presentes e futuras.

A Pergunta de Partida

É diante das concepções teóricas de ensino-aprendizagem e, concretamente, da teoria da Língua escrita (Ferreiro & Teberosky, 2007), que entendemos imprescindível estudar a realidade do processo de ensino-aprendizagem da linguagem na Escola pública, focalizando a Educação Infantil. Assim sendo, enunciamos a Pergunta de Partida, que direcionará o estudo:

- Em que medida a aplicação contextualizada de modelos teóricos de aprendizagem da Língua escrita, pelo professor de Educação Infantil, potencia a aquisição e o aperfeiçoamento, pelos alunos, de competências de leitura e escrita e a qualidade do ensino e da aprendizagem, em Língua Portuguesa?

Os Objetivos

Com o intuito de responder à Pergunta de Partida, traçamos alguns objetivos, um geral e alguns específicos. O objetivo geral é o seguinte;

- Analisar a aplicação contextualizada de modelos teóricos de aprendizagem da Língua escrita, pelo professor de Educação Infantil, perspectivando a motivação para a leitura, a evolução do nível conceptual de escrita dos alunos e a qualidade do ensino e aprendizagem, em Língua Portuguesa.

Em consonância com o objetivo geral, foram definidos alguns objetivos específicos, que a seguir se enumeram:

- Analisar os documentos oficiais que regem a Educação Infantil no Brasil;
- Caracterizar as competências do professor da Educação Infantil, enquanto supervisor das práticas pedagógicas;
- Perspectivar a complexidade da aprendizagem da Língua escrita, interligando leitura e escrita;
- Analisar modelos teóricos de aprendizagem da Língua escrita, com aplicação na Educação Infantil;
- Analisar as preferências e percepções das crianças, sobre leitura e escrita;
- Avaliar o nível de aprendizagem da Língua escrita dos alunos da Educação Infantil, segundo modelos teóricos;

- Relacionar a aquisição e o aperfeiçoamento de competências de leitura e escrita, dos alunos com a qualidade do ensino e aprendizagem, na Educação Infantil.

Metodologia

De acordo com a Pergunta de Partida e os objetivos delineados, optou-se por uma abordagem predominantemente qualitativa, de base descritiva, com recurso a quantificação numérica (Tuckman, 2000). Partindo da revisão da literatura, focalizaremos o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil, a interligação entre leitura e escrita, a complexidade da Língua escrita, incluindo alguns modelos teóricos, e ainda as competências supervisivas dos professores, em sala de aula.

Em acréscimo, trata-se de um **estudo de caso,** dado que apresenta uma análise pormenorizada e situada, de uma realidade educativa específica. (Stake, 2009). A pesquisa será realizada numa Escola pública municipal, localizada na periferia do município de Itambé-PE. A mesma foi selecionada por se tratar de uma Escola de referência, da Educação Infantil.

As fontes e os instrumentos de recolha de dados, a utilizar no estudo, serão a análise documental da legislação em vigor, o inquérito por entrevista a professores e duas fichas de observação e registro sobre leitura e escrita na Educação Infantil.

Em relação à **análise documental**, serão objeto de análise:

- Plano Nacional de Educação – PNE;
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN;
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA;
- Relatório supervisivo de desempenho docente, das professoras das turmas.

Quanto ao **inquérito por entrevista**, a professores da Educação Infantil, será planificado e aplicado um guião de entrevista estruturada (Flick, 2005).

Quanto às **duas fichas de observação e registro**, elaboradas para o efeito, a sua aplicação tem por finalidade registrar e avaliar hábitos e competências de leitura e escrita, incluindo, em particular, uma avaliação do nível de aprendizagem da linguagem escrita, dos alunos da Educação Infantil participantes no estudo. A nossa observação e recolha de dados serão presenciais, em sala de aula, em trabalho conjunto com o professor desses alunos.

No total, os sujeitos participantes na pesquisa subdividem-se em 04 professores da Educação Infantil e 67 alunos, do mesmo nível de ensino.

Organização do Estudo

O estudo está organizado em duas partes. A primeira diz respeito ao enquadramento teórico, seguindo com dois capítulos. Na segunda, apresentamos a parte metodológica deste estudo, igualmente com dois capítulos.

No **Capítulo I,** iniciaremos o estudo pela análise da Educação Infantil e do Ensino da Língua Materna, focando a sua historicidade no Brasil. A seguir, analisaremos alguns documentos estruturantes desta modalidade de ensino, entre os quais se destacam: Plano Nacional de Educação – PNE; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Neste mesmo capítulo, serão abordadas as relações entre Língua, Sociedade e o Ensino da Língua Materna.

No **Capítulo II,** versaremos o Ensino e a Aprendizagem da Língua Escrita: da teoria as práticas. Nesta direção, faremos uma descrição reflexiva dos modelos teóricos de aprendizagem de Piaget, Vygostky e Wallon. Neste entendimento, focalizaremos ainda a proposta de avaliação dos Níveis de Aprendizagem da Linguagem Escrita dos alunos, segundo a teoria de Ferreiros e Teberosky, discutindo as suas possibilidades de aplicação didática, em contexto de sala de aula.

No **Capítulo III,** daremos início à segunda parte deste estudo, explicitando e justificando a investigação empírica do percurso metodológico. Apresentamos a tipificação metodológica: problemática do estudo, pergunta de partida, objetivos do estudo, opções e estratégias metodológicas, fontes e recolhas de dados. Seguidamente, será realizada a contextualização do estudo, contemplando o contexto histórico, geográfico e social e o contexto institucional, com a população escolar e os sujeitos participantes nessa pesquisa.

No **Capítulo IV,** apresentamos a análise dos resultados da ficha de registro dos alunos, que inclui os dados pessoais da criança e respetiva leitura e escrita. Será concretizada a apresentação e análise dos resultados da avaliação do nível de escrita da criança, com síntese comparativa da avaliação do nível final de escrita. Por último, realizar-se-á a apresentação e análise dos resultados por inquérito por entrevista aos professores, em complementaridade com o

relatório supervisivo de desempenho, incluindo caracterização dos professores, análise categorial das entrevistas e análise da avaliação global de desempenho docente, das professoras das turmas participantes no estudo.

Na **Conclusão**, apresentamos o resultado desse estudo de forma analítica, comprovando o empenho e o entendimento dos professores dessa modalidade, porém dando ênfase ao nosso olhar crítico, no que diz respeito aos resultados da coleta dos dados. Assim, concluímos o estudo evidenciando uma valorização do trabalho colaborativo entre docentes, tanto ao nível da intervenção didática, quanto na concretização dos projetos de leitura, de turma e de Escola, na tentativa de levar as crianças à apropriação do Nível Alfabético (NA) e à descoberta do prazer de ler. Todavia, realçamos que ainda há muito a ajustar, quanto à participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos, e ainda no que se refere à afetividade, ao diálogo e a mais colaboração entre alunos, pais e professores, como comunidade educativa.

Por isso, inciamos a apresentação do nosso estudo, com vontade de contribuir, embora modestamente, para a discussão sobre a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DA LINGUA MATERNA

1. ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil percorre historicamente o Brasil, construindo, progressivamente, uma educação de qualidade. Até ao presente, a Educação Infantil vem passando por um período histórico de mais de 150 anos, pelo que retrataremos, brevemente, o seu percurso, para melhor compreendermos essa trajetória.

Na primeira metade do século XIX, a Educação Infantil surge para atender os filhos das mulheres trabalhadoras das indústrias. Esta finalidade assistencialista foi estendida à área médica, numa educação objetivada nos cuidados dessas crianças. Os proprietários industriais, sentindo-se pressionados por grupos de mulheres, que necessitavam deixar seus filhos em algum lugar, para assim poderem trabalhar, criaram um espaço próximo ao seu ambiente de trabalho, servindo como segundo lar para seus filhos. Para Andrade (2010), a origem da instituição está ligada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho. O jardim de infância, existente nessa época, era oferecido em instituições particulares, com valor muito caro, pelo que apenas eram atendidos os filhos das famílias mais favorecidas. Sendo assim, os filhos das mulheres trabalhadoras das indústrias, por não terem acesso ao jardim de infância, devido à sua condição financeira, utilizavam o espaço cedido pelos proprietários industriais, em tempo integral.

O primeiro jardim de infância público surgiu em 1896, na cidade de São Paulo, tendo por prioridade atender os filhos das melhores famílias paulistanas. Tempos depois, precisamente no ano de 1908, surgia a primeira creche pública no Brasil, no Rio de Janeiro, recebendo filhos das famílias operárias, com idade até dois anos. Drouet (1990) data dessa época no *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, publicado em 1932, onde se reivindicavam novas medidas educacionais. É de realçar o ponto oito desse manifesto, quanto à criação de instituição de educação e assistência física e psíquica à criança, em idade pré-escolar (de zero a seis anos), prevendo a organização de jardins-de-infância (Idem).

Nota-se que as crianças, das diferentes classes sociais, eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho, que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as

crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (Kramer, 1995). A Educação Infantil apontava para um novo paradigma, tendo a participação influente de alguns órgãos representativos. Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independentemente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação da Educação Infantil, no âmbito da legislação.

Segundo o investigador Rosemberg (2003), a Educação Infantil foi impulsionada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, bem como pela Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciências e Cultura – UNESCO, voltada para a implantação de um modelo de Educação Infantil, marcado pela influência preponderante destas instituições e organizações. A meta era alcançar a erradicação do ensino para crianças pobres, de cunho compensatório, estendendo-se, desde o fim da década de 1970, ao final até ao fim da década de 1980. Mediante a contemporaneidade, a Educação Infantil tem avançado em seu processo de democratização, ampliando não só o acesso, mas oferecendo mais meios, que proporcionem, qualitativamente, este ensino-aprendizagem.

No que se refere à legislação educacional brasileira, esta passou por muitas mudanças. Um novo paradigma surge, através de meios legais, num momento iniciado pela Constituição Federal, promulgada em 1988 e consolidada, principalmente, com a aprovação, em 1996, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Guimarães, 2002). Não só este documento promulga a Educação Infantil da criança de 0 a 6 anos, como foram sendo elaborados, desde fins do século XIX, outros documentos estruturantes, aos quais daremos ênfase neste capitulo: o Plano Nacional de Educação – PNE, em 2001; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, em 1998; a lei acima mencionada, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 2005b/1990. Estes documentos culminam na legalidade da Educação Infantil, precisamente no ensino de crianças de 0 a 6 anos de idade, focando o meio social e a Língua Materna, como a primeira língua da criança, em seu convívio familiar.

1.1. Plano Nacional de Educação – PNE

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) segue um percurso histórico de grandes mudanças, aquando da elaboração do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República de 1986 e, em 1989,com o Plano Educação para Todos. Nestes planos mostravam o que o Governo Tancredo Neves almejava para a educação nacional: uma (re)formulação de políticas educativas, planejamento e gestão tecnocrática. A nova Constituição correspondia à necessidade das mudanças na educação nacional.

Em concordância, na Constituição Federal é afirmado:

> "**Art. 214.** A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade do ensino; IV- formação para o ensino; V – promoção humanística cientifica e tecnológica do País." (Brasil, 2007, p. 139)

Diante do exposto, na Constituição de 1988, é mencionada a aprovação de Leis e políticas da educação, para a década de 1990, entre as quais a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10./2010. O Plano Decenal de Educação para Todos visava a educação básica, porém o PNE apresenta uma visão globalizada da educação, atendendo a níveis de ensino e modalidades diversificadas.

O processo de elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) teve por base duas propostas. A primeira foi formulada por organizações reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública–FNDEP, em1987 lançando mão do projeto de PNE, antecedido de dois Congressos Brasileiros de Educação, em 1997 e 1998. Em resposta, o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, no período entre 1998 – 2002, com a participação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED e de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, elaborou o PNE.

Para Valente e Romano (2002), esses projetos apresentavam não apenas divergências teóricas conceituais, na área da educação, mas, principalmente, dois novos projetos para o Brasil. Após dois anos de luta, no Congresso Nacional, foi aprovado o texto do Plano Nacional de Educação – PNE, em 09 de fevereiro de 2001, previsto para dez anos.

O governo de Fernando Henrique Cardoso, neste período, veta nove metas relacionadas com o financiamento da educação, impossibilitando o gerenciamento do projeto proposto, por ausência de recursos financeiros. Em consequência, o PNE passou a ser alvo de criticas e desconfianças, por parte de administradores governamentais, porque as metas a serem cumpridas não apresentavam estratégias e recursos correlativos. Neste sentido, Fonseca (2009) relata que o PNE 2001-2010 apresentou-se com 234 metas, as quais não foram totalmente concluídas, deixando a desejar em muitos pontos, sendo consequentemente alvo de críticas dos mais diversos setores, envolvidos no processo educacional do país.

Com o fim do mandato do governo FHC, começa o governo de Lula, trazendo expectativas de grandes mudanças. Contudo, em seu primeiro mandato (2003-2006), mantêm-se as características essenciais da política econômica do governo anterior. Diante de muitas modificações, e tentativas de direcionar as ações da Educação nos estados, em diversas modalidades de ensino, surge a criação do PNE 2001-2010.

O PNE 2001-2010 se constituiu com uma visão política, norteado pela Constituição de 1988, pela LDB e Emenda Constitucional 14 de 1996, e se apoiando, também, no Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993. Em acréscimo, recebeu, igualmente, a orientação do governo federal. Entretanto, o governo federal esquematizou e lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, um plano que contribui financeiramente para uma visão desafiadora, focada na qualidade educacional.

O atual PNE 2011-2020 apresenta-se de forma diferente do PNE 2001-2010. O Plano Nacional de Educação foi coordenado pelo Ministério da Educação – MEC, direcionando-o e efetivando-o através de conferências municipais, intermunicipais, estaduais e no Distrito Federal, no ano de 2009. Nesse ano, realizou-se o levantamento de propostas, posteriormente encaminhadas para a Conferência Nacional de Educação – CONAE, em março e abril de 2010, destacando-se o tema "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação".

Este plano contém 12 artigos e um anexo, abarcando 20 metas e 171 estratégias de ação, tendo sido aprovado pelo Projeto de Lei nº 8.035/2010. Apresenta, como principais finalidades, o diagnóstico, a oferta e a gestão da Educação Infantil. Para essa consecução, o PNE tem, como primeira meta, "universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro a cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil, de forma a atender a cinquenta por cento da população até três anos" (PL, 8.035/2010, meta 01).

O PNE (2011-2020) registra como propósito, desenvolver "progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto interno bruto do país" (PL, 8.035/2010, meta 20). Este projeto reativa o proposto pelo Congresso Nacional, porém vetado pelo governo FHC.

O atual Plano Nacional de Educação estava previsto ser aprovado em 2011; no entanto, somente foi aprovado no segundo semestre de 2012, comum atraso de quase dois anos. Apesar das contradições existentes, os objetivos têm vindo a ser alcançados, almejando a inserção de todas as classes sociais na Educação Básica e tendo, por finalidade, uma maior qualidade educativa, em todas as modalidades de ensino, e o sucesso escolar dos alunos.

1.2. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) é composto por três volumes: o primeiro focaliza os Objetivos Gerais; o segundo incide sobre a Formação Pessoal e Social, que abrange a identidade e a autonomia, e o terceiro versa sobre o Conhecimento do Mundo, englobando áreas de saber como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática.

Neste sentido, o RCNEI (Idem) proporciona, às crianças da Educação Infantil, o movimento como ato de manifestação motora, referenciando que:

> "O trabalho com o movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança." (Brasil, 1998, p. 15)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Idem) foi criado em 1990 pelo MEC, voltado para reformas educacionais. O investigador Lucas (2008) relata a integração do conjunto de documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN´s (Brasil, 1997) tendendo à necessidade da Educação Infantil, em conformidade com as diretrizes e currículos para esta modalidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Idem) surgem com um conjunto de referenciais e orientação pedagógicas, contribuindo com as práticas educativas e a qualidade de ensino da Educação Infantil. Assim, a função do Referencial Curricular consiste em "contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações,

discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais" (Brasil, 1998, p. 13).

Em acréscimo, apresenta ainda, como princípio, atender à especificidade da criança de 0 a 6 anos, valorizando uma educação para a cidadania, que considere:

> "O respeito à dignidade e aos direitos da criança, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
> O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
> O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e a estética;
> A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
> O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade." Brasil (1998, p.13)

Nota-se que esses princípios têm uma ampla relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010; 1999), em interligação com atividades lúdicas e o desenvolvimento da criança. Neste sentido, a instituição de ensino da Educação Infantil proporciona, às crianças dessa modalidade, atividades voltadas para o lúdico, em sala de aula, através do brincar, criando e recriando situações de aprendizagem, visando uma educação de qualidade e excelência. Para isso, é fundamental planejar, com base nos objetivos da Educação Infantil, tal como se sintetizam seguidamente (Brasil, 1998, p. 63):

- Desenvolver uma imagem positiva de si;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca, fortalecendo sua auto-estima e ampliando a comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar as relações sociais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

- Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, enriquecendo sua capacidade expressiva;
- Conhecer manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação.

Ao observar a conjuntura dos objetivos gerais da Educação Infantil, acima mencionados, percebe-se a centralidade da mediação do professor dessa modalidade, no que se refere às brincadeiras e ao cuidar da criança, direcionando as atividades para o desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos, no que concerne à afetividade, à emoção, ao social e ao cognitivo dessas crianças. Sendo assim, convém aprofundar, através da formação contínua, os conhecimentos e as competências do profissional dessa modalidade, para um aperfeiçoamento reflexivo do fazer pedagógico, numa Escola com uma comunidade igualmente reflexiva (Alarcão, 2009; 2007). Desta forma, é possível preparar devidamente docentes, a fim de orientar em uma prática motivadora, no âmbito da Educação Infantil, que potencie o aprender brincando, das crianças dessa faixa etária, de forma a alcançar um ensino eficaz e de qualidade.

Neste sentido, por qualidade na educação, Moreira (2009, p.4) entende uma formação "que torne o sujeito capaz de se mover de uma forma restrita de viver seu cotidiano, até uma participação ativa, na transformação de seu ambiente". Esse entendimento de uma educação completa do ser, onde o discente possa envolver-se e ser envolvido faz a transposição do conhecimento social para o educacional. Coloca a criança de 0 a 6 anos na posição de cidadão dentro da sociedade, tendo por alicerce o ato de educar e cuidar dessa criança. De acordo com o que é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI:

> "Educar e cuidar de crianças de zero a seis anos supõe definir previamente para que a sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.
> Para que isto aconteça, é importante que as propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores:
> a) Princípios Éticos da Autonomia, da responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
> b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
> c) Princípios Estéticos da sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais." (Brasil, 2010, p. 16)

Diante do exposto, a criança da Educação Infantil e sua família constitui-se participantes, dentro da instituição escolar, integrando-se na comunidade educativa. A Escola deverá ser não um mero ambiente físico, mas assumir um caráter mais humano e acolhedor, com atividades planejadas, direcionadas e espontâneas, dentro dos princípios expostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Idem).

1.2.1. Conceito de currículo

De forma conceitual, currículo significa caminho, trajetória, percurso. Esta palavra tem por origem o latim *currere* (correr). Neste sentido, currículo é um percurso em constante mudança, predisposto ao imprevisto no meio educacional, sujeito a reconstrução e a reelaboração. De acordo com Maturana (2000, p. 95), "nada do que fazemos é trivial, porque somos um tempo presente em mudança". Sendo assim, mudar, em contexto educacional, deverá significar definir e consolidar, tendo por base um documento que identifica a Escola, o currículo, repensando-o no campo de ação pedagógica. De fato, o currículo faz parte de um conjunto de documentos que regem a instituição educacional, sendo um documento norteador das práticas, promovendo a qualidade de ensino.

O conceito de currículo é visto, por Moreira (2009, p. 6), como "um conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela Escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento". Nesta direção, compreende-se que o currículo encontra-se interligado com o pedagógico, o social e o cultural. Para fortalecer este entendimento, Pacheco (2001, p. 19) compreende currículo como "uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhorias das decisões". O currículo se organiza na interação entre o documento orientador e a técnica que mobiliza a elaboração e/ou relaboração, regressando para a reflexão da ação curricular. Tal retomada curricular propicia uma visão renovada da ação pedagógica, reavaliando uma nova ação do currículo.

A organização do currículo teve início nos Estados Unidos, por volta do século XIX. Quanto ao discurso e construção do currículo, no Brasil, não se deve a uma única ideologia, mas a diversas influências, tendências, objetivos e interesses. Por isso, é fulcral compreendermos a essencialidade da ideologia, na construção e aplicação do currículo:

> "Está relacionada [a ideologia] às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada. É muito menos importante saber se as idéias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importantes saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam." (Moreira & Silva, 2008, pp. 23-24)

Desta forma, o currículo veicula determinadas ideias, que alicerçam políticas educativas específicas, visando uma educação para todos, mais diferenciada e multicultural.

Para que a instituição de ensino venha a ter bons resultados e a aprendizagem dos alunos seja significativa, se faz necessário, no caso da instituição de ensino da Educação Infantil, que a mesma se embase no currículo dessa modalidade, seguindo-o como documento norteador, numa perspectiva crítica.

Através da ação pedagógica, o professor deverá propiciar estratégias de ensino eficazes, para assim atingir as diversidades coexistentes em sala de aula, levando em consideração os níveis de aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos. Desta forma, o currículo está voltado não só para a ação pedagógica, como também para a dimensão social e a ação cultural.

1.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN

No Brasil, a Educação Infantil, no âmbito das creches e pré-Escola, isto é, no atendimento das crianças de zero a seis anos dessa modalidade, é referida na Constituição Federal de 1988. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB é priorizada a Educação Infantil, no atendimento a essas crianças, como primeira modalidade da Educação Básica, deixando de ser uma política assistencialista e passando a integrar a Política Nacional de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB é um documento norteador da Educação Nacional, tendo por finalidade reger e assegurar o fazer profissional, estabelecendo os direitos e deveres dos profissionais das instituições de ensino.

A Constituição Federal – CF, Brasil (1988, Art. 211, p. 61), promulga que "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino". Mais explicitamente, do segundo parágrafo consta que "os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil" (Ibidem). Diante dessa garantia, a atual Constituição Federal (Brasil, 1988) assume e reconhece a Educação Infantil como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado.

Corroborando o acesso da criança à instituição de ensino da Educação Infantil, a LDB (2010/1996), em seu contexto, não só assegura à criança, de 0 a 6 anos de idade, a possibilidade de frequentar a Educação Infantil, como visa o aperfeiçoamento da atuação do profissional desta modalidade, assegurando a sua formação para atender crianças de creches e pré-Escolas. Para tanto, a LDB (2010/1996, Art. 61, pp. 42-43) explicita que os "professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio" estarão dentro da legalidade para assim atuar nesta modalidade. Em acréscimo, em seu Art. 67, expressa a valorização desses profissionais, nos estatutos e planos de carreira, quanto ao "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" e com direito a "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho". Em consonância, percebemos a importância da hierarquia acadêmica, para o professor da Educação Infantil poder ingressar nesta profissão, garantindo sua valorização e aperfeiçoamento profissional.

O nosso entendimento é fortalecido pelos teóricos Libânio, Oliveira e Toschi (2012), quando enfocam a formação docente em um patamar acadêmico, sendo esta realizada em curso

superior, precisamente no Curso de Pedagogia. Neste entendimento, os teóricos fazem as seguintes observações:

> "A formação docente para a educação básica deve ser realizada em cursos superiores de licenciatura plena, sendo admitida a formação mínima de nível médio, na modalidade normal, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental. Após acaloradas discussões envolvendo o MEC, movimentos organizados de educadores e debates entre pesquisadores, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Conforme o art. 2º, o curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos." (Libânio, Oliveira &Toschi, 2012, p. 276)

Proveniente do documento do Conselho Nacional de Educação – CNE, o qual foi homologado através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, vem este estabelecer as Diretrizes Curriculares do referido curso. Este se destina a habilitar profissionais da educação, para lecionarem na modalidade infantil, ou mesmo no ensino fundamental e médio, na modalidade normal, garantindo também a sua atuação, em função correlata, no âmbito educacional. Esta garantia estabelece a qualificação nessa área de ensino, nos níveis de escolaridade anteriormente mencionados, para os quais estes profissionais se preparam, pedagógica e metodologicamente.

Este documento nos apresenta os Dispositivos Constitucionais Pertinentes da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e as Regulamentações, Normas Correlatas e Índice de Assuntos e Entidades de Lei nº 9.394/96. Regula a vida educacional do cidadão, no que se refere a sua inserção na educação básica, estabelecendo ainda a formação do profissional e sua incorporação nos sistemas municipais de ensino. Oliveira (2002) dá ênfase a essa regulação da inserção do cidadão, na educação:

> "Essa inserção na educação básica lhe dá uma dimensão maior, em que passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos necessários, para a continuidade dos estudos posteriores." (Oliveira, 2002, p. 37)

Quanto à Educação Infantil, a LDB (2010/1996) especifica que os alunos, desse nível de escolaridade, devem ter a oportunidade de iniciar os seus estudos, desde cedo, de forma a, gradualmente, desenvolverem as suas capacidades e conhecimentos e avançarem em seus

estudos. Para tanto, tem a função de atender à "especificidade, ao proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual na faixa etária de zero a seis anos, e ponto de partida, na promoção da ampliação das experiências e conhecimentos infantis" (Munerato, 2001, pp.33-34). Atendendo às especificidades da criança, na Educação Infantil, percebe-se o avanço que é oportunizado, para que, assim, a criança venha a principiar, com segurança, seu caminho educacional. É preciso ter em vista que, quando uma criança é bem assistida em sua fase inicial de estudo, terá mais probabilidades de atingir as demais etapas estudantis, sem grandes problemas futuros.

No que respeita à avaliação, a LBD assegura que, "na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (LDB, 2010/1996, Art.31, p.31). Caso a criança não se encontre alfabetizada, mas tenha sete anos, passa para a modalidade posterior, 1º ano do 1º ciclo, para assim dar continuidade a sua alfabetização. Nesta situação, a criança não é retida. Não obstante, tal nem sempre acontece, pois, em algumas regiões do Brasil, é utilizada a prática avaliativa, para reter a criança, na Educação Infantil.

Em síntese, a modalidade da Educação Infantil tem como finalidade e desígnio, em parceria com a família e a sociedade, potenciar o "desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais" (Idem, Art. 29, p.31). Nesta perspectiva, a Educação Infantil prioriza o ensino de crianças de 0 a 6 anos, tendo em vista uma prática educativa voltada para uma visão de mundo e privilegiando uma integração social atenta às diversidades sócio culturais.

1.4. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

Os direitos da criança surgem após um passado histórico de dor e abandono, bem antes do século XXI. A título de exemplo, recorda-se a Roda de Expostos, que recolhia crianças, vítimas de abandono, uma prática com origem em Itália, na Idade Média. Em Lisboa, por volta do século XVII, era comum a Roda de Expostos. Freitas (2003) descreve um pouco desse passado histórico de crianças abandonadas.

> "Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava

> do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebe acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado." (Idem, p.57)

No contexto histórico brasileiro houve várias rodas, expostas em Salvador, Rio de Janeiro e Recife. No século XVIII, tinham como finalidade recolher e cuidar de crianças abandonadas. Muitas dessas crianças não eram adotadas, nem chegavam à fase adulta, morrendo de fome, frio ou de ataques de animais. Nas localidades sem Roda dos Expostos, era responsabilidade da Câmara Municipal assegurar a criação dos expostos. Diante dessa realidade, "a criança começou a ser vista pela sociedade com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial e começou a ser atendida fora da família" (Didonet, 2001, p. 13).

Na segunda metade do século XIX, surge uma campanha para abolir a Roda dos Expostos. A partir de então, passa a existir o primeiro Código de Menor no Brasil, designado como Código Mello de Mattos (Decreto nº 17.943/27 – A). Este Código, criado para resolver, principalmente, a questão da delinquência juvenil, situação existente na época, originou leis assistencialistas e de proteção ao menor. Com o desenvolvimento de uma política de atendimento à infância e adolescência, estas faixas etárias passam a ser regulamentadas pela Política Nacional do Menor – Lei nº 4.513/64. Assim, a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor – FUNABEM torna-se o órgão nacional, responsável por esta política, tendo as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor – FEBEM, como órgãos executores estaduais.

Em 1979, com a publicação da Lei nº 6.697/79, institui-se o Novo Código de Menores, visando prevenir situações aleatórias ou de perigo, afetando crianças e adolescentes. Contudo, ao incidir apenas nas classes sociais mais desfavorecidas, o mesmo continua a regularizar práticas autoritárias, repressivas e incriminadoras da pobreza.

No final do século XX, o cenário da criança e do adolescente no Brasil, especificamente no campo das políticas sociais, mudou, após a promulgação do Estatuto da Criança e o Adolescente – ECA, pela Lei nº 8.069/90. Este documento foi elaborado e sancionado, logo após a Constituição Federal de 1988, contando com a colaboração de diversas esferas sociais. Apresenta uma evolução, por se tratar de uma política que se baseia numa legislação que rompeu com os padrões precedentes, que perpetuavam a criança desprezada. Em consequência, revoga a Lei nº 6.697/79, conhecida como Código do Menor, citada anteriormente, devido à sua concepção sobre a infância, de caráter discriminatório, por apenas considerar crianças e

adolescentes, com idade inferior a dezoito anos e de famílias pobres, que tendiam a causar desordem.

Atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, aprovado em 1990, afirma o compromisso do Estado e da família, em honrar os direitos e as garantias promulgados. Nesta direção, a Constituição Federal (Brasil, 1988, Art. 227, p. 64) trata dos deveres da família, da sociedade e do Estado de assegurar, com prioridade absoluta, os direitos das crianças e dos adolescentes, priorizando e legitimando direitos fundamentais, no que se refere "à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao laser, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".

A criança é, então, entendida como um ser em formação, que deve ser assistida integralmente, incluindo-a no meio social, dando-lhe espaço para livremente se expressar, bem como desenvolver-se, física e mentalmente. Desta forma:

> "**Art. 3º** - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata a lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade." (Brasil, 2005b/1990, p.13)

O artigo supra institui a responsabilidade, na forma de Lei, para com crianças e adolescentes. Estes possuem direitos, devendo os mesmos ser respeitados e salva guardados pelas entidades competentes, nomeadamente pela família, pela sociedade em geral e pelo Estado. Em consequência, procedeu-se à elaboração do texto do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 2005a), constituído por dois livros, fruto do trabalho colaborativo de parlamentares e de membros da sociedade civil, durante cerca de um ano e meio.

O primeiro livro, designado "Parte Geral", aborda os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, assegurando-os, com absoluta prioridade, por toda sociedade e pelo poder público. O segundo livro, denominado "Parte Especial", tratadas políticas de atendimento, das medidas de proteção, da prática de infrações, das responsabilidades de pais e responsáveis, das atribuições do Conselho Tutelar e da forma de acesso à justiça.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Idem), em sua conjuntura de direitos, embora faça menção, de forma integral, à criança e ao adolescente, refere, especificamente, a Educação Infantil, em seu inciso IV do Art. 54. O Estatuto reforça a Constituição (Brasil, 1988), em seu

Artigo 208, no que concerne ao dever do Estado, para com a educação de crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escola. De acordo com os princípios constitucionais, dentro de uma nova visão voltada para a criança, emerge a responsabilização dos municípios, dado que, "no que se refere à educação, os municípios devem atuar prioritariamente na Educação Infantil e no ensino fundamental" (Nunes, Corsino & Didonet , 2011, p.31).

Assim, não basta observar, atender e assistir a criança e o adolescente, considerando seus direitos assegurados. É preciso, ao nível dos poderes locais e estaduais, incentivar a educação da criança e do adolescente, uma vez que "as entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e sócio educativos, destinados a crianças e a adolescentes" (Brasil, 2005a, Art. 90). Neste entendimento, cabe à instituição de ensino, no enquadramento dos normativos legais, incluindo a Constituição Federal (Brasil, 1988, Art. 227 - 228), potenciar o desenvolvimento dos menores, futuros cidadãos e profissionais.

2. LÍNGUA, SOCIEDADE E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.

Numa sociedade democrática, a educação é regulada por documentos legislativos, que espelham opções tomadas por decisores, tal como descrito e analisado anteriormente. A definição de políticas educativas, que tenham em conta oportunidades equitativas de desenvolvimento, para todas as crianças e adolescentes, é essencial numa educação democrática, integrada e integradora, que contemple diferenças sociais e culturais, bem como diversas modalidades de ensino-aprendizagem (Canário, 2005). Em conformidade,

> "A autêntica Escola para o povo só tem sentido numa nova forma de organizar a sociedade. Não é possível fazer uma Escola para todos dentro de uma sociedade para alguns! Ou seja, a democratização da Escola precisa ser acompanhada de um novo projeto social, que supere a exclusão." (Vasconcellos, 2007, p. 34)

A Escola é vista como um meio sociável para a criança, oportunizando o intercâmbio e o convívio, entre diversas esferas culturais, e incentivando o aperfeiçoamento do uso de sua própria língua, como meio de comunicação e conhecimento. A transversalidade e situacionalidade da língua materna são reconhecidas por investigadores como Bagno, Stubbs e

Gilles (2005, p.23), para quem "a língua como essência não existe: o que existe são seres humanos que falam as línguas". A língua constrói-se em situação, no fluir das práticas orais e escritas da língua materna, em cada um de nós, desde a pronúncia, à leitura e ao aprofundamento de uma cultura linguística, inerente à comunidade de falantes de uma determinada língua (Lomas, Osoro & Túson, 2003).

A língua materna ou norma vernácula é adquirida naturalmente, desde a infância, no meio sócio-histórico-cultural da criança, de acordo com as condições de aquisição da mesma, por imersão em uma determinada comunidade.

Não se trata, pois, de ensinar ao aluno a falar, mas de motivar a criança a praticar as diversidades de sua utilização. Compreendendo que a criança da Educação Infantil já fala, é necessário o professor, dentro da instituição de ensino, utilizar e treinar seus atributos e aplicação, para que a criança entenda e saiba utilizar a língua, na sua heterogeneidade. Assim, Coimbra (2008, p.26), entende que "a relação entre língua e sociedade implica uma reflexão sobre variação e normalização e o uso da norma linguística na instituição escolar". Com este desígnio, as crianças da Educação Infantil relacionam a fala com a escrita, possibilitando maior interação e apropriação da linguagem escrita e falada, na conjuntura do aprender fazendo. Interessa desenvolver "a capacidade de compreenderem e produzirem discurso escrito, sendo necessário ensino formal para aprenderem a ler e a escrever" (Ibidem).

A língua permite à criança manifestar os seus sentimentos e interagir com seus interlocutores. Preponderantemente, "a linguagem e a sociedade estão em um processo dialético constante, porque o sujeito esta inserido na sociedade" (Vellasco & Sousa, 2007, p.11). Por isso, a criança assume o papel de co-autora das trocas linguísticas, no cenário educacional, viabilizando a influência mútua com o meio.

No percurso educativo, é essencial adquirir um conhecimento significativo, partindo do conhecimento existente, levando o aluno ao entendimento e à compreensão de conteúdos trabalhados. Por isso mesmo, a palavra ensino tem um significado que "é, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida" (Morin, 2003, p.47). No processo de ensino-aprendizagem, é essencial a transformação dos conhecimentos, valorizando os conhecimentos prévios, mas repensando, igualmente, o novo conhecimento, para melhor compreendê-lo.

A transmissão do conhecimento não pode ser meramente acumulativa, é essencial que o mesmo seja assimilado, refletido, repensado e transformado criticamente, levando o aluno a se consciencializar no campo do conhecimento, tornando-o sujeito integrante do saber. O aluno deverá ser motivado a refletir as ações de aprendizagens junto ao professor, havendo, assim, reciprocidade na construção do conhecimento. Interessa uma prática diferenciada, inovadora e não uma aprendizagem tradicional, onde o professor é mero transmissor de conhecimentos, não deixando espaço à reflexão e ao desenvolvimento (Alarcão, 2009).

O modelo de aula tradicional privilegia a exposição do conhecimento, repassado ao aluno através da prática pedagógica do professor. O professor encontra-se na posição de detentor do saber, organizador de conteúdos, provedor de atividades sistemáticas, expondo, observando e corrigindo essas atividades. A maioria das atividades é repetitiva, para que, assim, o aluno memorize, sem correr o risco de deixar passar determinado conteúdo. Visto que esses conteúdos nada têm a ver com a realidade do aluno, não há preocupação de relacioná-los com seu cotidiano (Arends, 2008).

Por causa deste posicionamento, o professor, enquanto detentor do saber, na pedagogia tradicional, evidencia, com frequência, dificuldades em empreender mudanças de métodos e estratégias, abraçando processos e técnicas mais eficientes, para serem implementados em sala de aula. Assim, Morin (2000, p. 30) clarifica as dificuldades de aceitação, na mudança de paradigma, apontando que "o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo". É na intenção de propor o despertar para alcançar o novo, que o autor declara que "o novo brota sem parar. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo" (Ibidem).

No âmbito da docência, é imprescindível que os professores se abram para as inovações, visto que o aluno, para poder consolidar seus conhecimentos, e sobre tudo aplicá-los em novas situações, necessita ser crítico e criativo. Para Perrenoud (2002) é necessário que os professores deixem de resistir tanto à objetivação dos seus atos profissionais, bem como à análise cooperativa das suas práticas, entre colegas. Neste sentido, é possível a mudança e a inovação na prática pedagógica de todos os dias.

Nesta direção, não é concebível, nos dias hodiernos, com novos meios tecnológicos, manter, em sala de aula, métodos ultrapassados e desconectados, sem serventia para motivar a curiosidade e o empenho dos alunos. É preciso que as instituições de ensino comprovem se o

currículo escolar se interliga com a sua realidade institucional, se a formação do professor condiz com o fazer pedagógico e se os docentes atualizam sua formação, participando em cursos de formação continuada (Coimbra, Marques & Martins, 2012). Essa formação deve manter-se, ao longo da carreira docente, alicerçada em investigação-ação, antes, durante e após as práticas. Para tanto, segundo Machado (2005, p.30), "a formação continuada é um dos aspectos importantes para reunir a teoria e a prática no contexto profissional". Há ainda a acrescentar a mediação Escola-família (Fontana, 2005), uma vez que a Educação Infantil ancora numa participação ativa da família, em contexto de comunidade escolar.

Em síntese, a inovação e qualidade das práticas educacionais, em especial no que respeita à aprendizagem da Língua Materna, resultam não apenas do trabalho docente, mas sobretudo de um esforço em comunidade educativa, impulsionando o aluno na construção e reconstrução do conhecimento linguístico e do Mundo, de forma a progredir em seu desenvolvimento, num contexto social específico.

CAPÍTULO II – ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: DA TEORIA ÀS PRÁTICAS

1. MODELOS TEÓRICOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Ao perspectivar ensino-aprendizagem da língua escrita é imprescindível considerar o contexto do seu surgimento e evolução. A escrita, em seu contexto histórico, comporta três fases marcantes, segundo Cagliari (2008; 1995):

1) Fase **pictórica** – através de desenhos ou pictogramas (representando o objeto), que ocorreu na Pré-História;
2) Fase **ideográfica** – desenhos ilustrativos são ideogramas, os quais foram perdendo alguns traços representativos, até surgirem às letras do nosso alfabeto;
3) Fase **alfabética** – uso das letras, com origem nos ideogramas, que perderam o seu valor ideográfico, passando a ter uma representação fonética.

Atualmente, procuramos compreender e analisar a língua escrita, quanto ao seu funcionamento, tendo como ponto de partida o sistema alfabético:

> "Podemos analisar a escrita, procurando entender o funcionamento do sistema alfabético e tendo em vista descobrir o princípio fundamental que rege esse sistema: diferenças gráficas que indicam diferenças sonoras. A tentativa humana nos seus primórdios foi reproduzir um sistema gráfico que espalhasse a fala. Com base nesse aspecto específico dos sistemas alfabéticos, originaram-se todas as metodologias de alfabetização em uso até os dias atuais." (Barbosa, 2008, pp.39-40)

O autor (Idem) situa a língua escrita no sistema alfabético, o qual permitiu a grafia e a sonorização, no campo da linguagem. Essa associação contempla a passagem do plano da fala para a escrita. É assim que a criança, por exemplo, em interação com a mãe, deixa o balbucio e sua fala fragmentada, passando a adquirir e utilizar, gradativamente, a língua dos adultos. O processo de interação mãe-bebê, através do qual a criança adquire a fala, ocorre no espaço-processo denominado, por Vygotsky (1988), como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse espaço, a atuação de um intermediário é fundamental, para o desenvolvimento das potencialidades da criança. Neste sentido, a escrita é um meio convencional de comunicação, representado por símbolos visuais, os quais possibilitam a concretização do ato de escrever, segundo gêneros orais e escritos (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). Após uma primeira fase de

aprendizagem linguística, com forte pendor oral, no meio familiar, a criança se apropria da escrita, em situação de educação formal, intermediando e aprimorando o conhecimento da escrita e, consequentemente, da leitura, na Escola, com a formação de leitores (Sim-Sim, 2002).

A aprendizagem da escrita, como qualquer outra aprendizagem, implica compreensão e sobre tudo assimilação do conhecimento, de modo a poder ser utilizado em novas situações. Apenas desta forma podemos dizer que houve um aprendizado eficaz, o qual se abriu num leque de conhecimentos. Vygotsky (2002) define a aprendizagem como o processo de formalizar o conhecimento, tendo em vista a proposta da Escola. No entanto, este não é o único caminho que o indivíduo tem para aprender, dado que a aprendizagem é inata ao ser humano e às suas capacidades, ocorrendo, assim, em situações de educação formal, não formal e informal (Canário, 2005). Neste sentido, Vygotsky (1991, p. 39) referencia que "a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar [além disso,] toda aprendizagem da criança na Escola tem uma pré-história".

A fim de situar e refletir sobre a aquisição e o desenvolvimento do aprendizado da escrita, faremos uso das teorias de Piaget (1975; 1967/1964; 1982), Vygostky (2002/1947; 2002; 1996; 1991; 1934/1896) e Wallon (2008; 2007). Estes teóricos elencam, investigam e analisam o desenvolvimento cognitivo do individuo no meio social, passando por fases e estágios diferenciados de desenvolvimento. Além dessas teorias do desenvolvimento da aprendizagem, dos autores mencionados, utilizaremos também teorias sobre os níveis de escrita, na visão de Ferreiro e Teberosky (2013; 2007/1999). As autoras descrevem estes níveis, entrelaçando-os com os níveis de desenvolvimento da criança, respeitando o seu tempo para aprender a ler e a escrever.

1.1.Modelo Teórico de aprendizagem de Piaget

Jean Piaget (1896-1980) desenvolveu um programa de pesquisa, na Europa, na área da Psicologia Genética, a partir dos anos 30. Na concepção de Piaget (1967/1964), o desenvolvimento e a aprendizagem seguem caminhos diferentes, porém complementares. O autor nos permite compreender esta diferenciação.

> "Primeiro, eu gostaria de esclarecer a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento e o da aprendizagem. (...) desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações – provocada por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado – limitado a um problema único ou a uma estrutura única." Piaget (1967/1964, p. 176).

Levando em consideração essa diferenciação, o desenvolvimento tem a ver com a totalidade da estrutura de conhecimento adquirido, através da ação cognitiva do aluno. Em oposição, a aprendizagem efetua-se a partir de situações provocadas e orientadas por um professor, por exemplo. Por isso, "idealmente, é preciso organizar-se de modo a propor, a cada aluno, situações-problema que vão obrigá-lo a refletir, a inventar, a construir conceitos e novos modelos de comportamento". Sem perder o foco no aluno, "essas situações devem ser adaptadas a cada um e estar um tantinho acima do nível que eles sabem naquele momento, para que os obstáculos lhes permitam ir além" (Hadji, 2006, p. 18).

Contudo, em turmas numerosas e, frequentemente, heterogêneas, esse aprendizado requer situações didáticas e metodológicas diferenciadas, de modo a proporcionar, à criança ou ao jovem, situações de aprendizagem adequadas ao seu nível etário e de desenvolvimento, capazes de motivá-lo para o prazer de aprender. Moraes e Navas (2010, p.14) apontam, "como primeira prioridade educativa, o desenvolvimento da consciência em todos os âmbitos e níveis, o que, em outras palavras, significa criar condições para a emergência de uma nova cultura da religação, capaz de criar e gerir ambientes de aprendizagem mais estimulantes". Esta situação fortalece a visão de um ambiente escolar inovador e criativo.

É diante dessa realidade que Piaget (1967/1964, p.14) explicita que "cada período constitui, então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental, no sentido de uma equilibração sempre mais completa". Essa estrutura é definida de forma particular por cada criança, de acordo com o período de desenvolvimento, sendo alterada, pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de uma melhor coordenação. Ou seja, há uma adequação progressiva (Pereira, 2012).

Em presença desta constatação, Piaget (1967/1964) relaciona o período de desenvolvimento com a faixa etária das crianças, considerando a idade proximal das mesmas. É nesta convergência que passamos a compreender a relação entre inteligência, aprendizagem e desenvolvimento da criança, que decorre desde o seu nascimento até a adolescência. Esta fase final consolida o

padrão intelectual, perdurando na fase adulta (Souza, 2011; Davis, Almeida, Ribeiro & Rachman, 2012).

Quadro 1 – Períodos de desenvolvimento da criança de Piaget

PERÍODO	FAIXA ETÁRIA APROXIMADA
Inteligência sensório-motora	Até 2 anos de idade
Inteligência simbólica ou pré-operatória	De 2 a 7, 8 anos
Inteligência operatória concreta	De 7, 8 anos a 11, 12 anos
Inteligência operatória formal	A partir de 12 anos

Fonte: Ferraciloli (1999, p.8).

Assim, Piaget (1975) estudou o desenvolvimento humano dos processos cognitivos, colocando em relevância aspectos qualitativos e não quantitativos. Debruçou-se sobre a utilização da linguagem como veículo simbólico, considerando diferentes formas e etapas cognitivas. Cada período corresponde à construção da inteligência da criança:

- **Período sensório-motor** – Período em que ocorrem as primeiras emissões pré – linguísticas, englobando sons reflexos (choro, grito, tosse/inconscientes e involuntários), seguidos de sons fisiológicos (conscientes e voluntários). Aos 9 meses, a criança tem noção da permanência dos objetos, aos 18 meses adquire a capacidade de pensar, através de imagens. Este período distingue-se pela capacidade que a criança tem em suscitar imagens mentais, de objetos ou ações. Neste sentido, a criança chega à representação. Para melhor compreensão, Lima (1980, p.102) explica que "a função semiótica começa pela manipulação imitativa do objeto e prossegue na imitação interior ou diferida (imagem mental), na ausência do objeto. É a função semiótica que permite o pensamento";
- **Período pré-operatório** – Aos dois anos, a criança está desenvolvendo ativamente a linguagem, ocorrendo às primeiras representações mentais. A linguagem infantil não é um instrumento de comunicação, pois a criança fala para si mesma (fala egocêntrica). À medida que a criança vai crescendo, a evolução da linguagem ocorre no sentido de uma

maior socialização. É nesta idade que surge na criança, a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação (Piaget & Inhelder, 1982). Esta substituição é possível graças à função simbólica;

- **Período operatório concreto** – Período que corresponde, praticamente, à idade escolar, sendo marcado por grandes aquisições intelectuais, com acentuado declínio da linguagem egocêntrica até ao seu completo desaparecimento. Em contraste, verifica-se um declínio do egocentrismo intelectual e um crescente incremento do pensamento lógico. Quanto às ações físicas passam a ser internalizada, passam a ocorrer mentalmente. Trata-se de um período que se prende a situações concretas. Como coloca o autor Piaget (1967/1964, p.64), "o pensamento concreto é a representação de uma ação possível".
- **Período operacional formal** – Na adolescência, o sujeito será capaz de formar esquemas conceituais abstratos e realizar, com eles, operações mentais que seguem o princípio da lógica formal. Esta capacidade proporcionará uma riqueza imensa, em termos de conteúdo e de flexibilidade de pensamento, uma vez que o adolescente adquire independência do real, surgindo o período das operações formais. É neste período em que a criança atinge sua forma final de equilíbrio, passando a ser capaz de tirar conclusões, a partir de hipóteses, adquirindo o padrão intelectual que perdurará na idade adulta. É o que (Ibidem) entende como "a libertação do pensamento", quando o fato torna-se secundário, diante da probabilidade.

Entre os fatores que podem contribuir para a evolução por períodos, tal como sistematizada por Piaget (Idem, p.178), destacam-se a "maturação", a "experiência", a "transmissão social", a "equilibração" ou "autorregulação", este último apelidado como "o principal fator". Estes termos e conceitos são essenciais na construção da teoria de Piaget e devem ser conhecidos pelo professor, tendo em vista uma intervenção pedagógica fundamentada, em sala de aula, adequada ao nível etário e de desenvolvimento do aluno (Viotto Filho, Ponce. & Almeida, 2009; Pino, 1993).

Os períodos contínuos e distintos de desenvolvimento, na visão de Piaget (1967/1964) se dão através do restabelecimento do equilíbrio entre as estruturas anteriores, abraçando o desenvolvimento cognitivo da criança até a sua adolescência e viabilizando a aprendizagem através da diferenciação do ambiente. Observa-se a aprendizagem e o desenvolvimento imbuído de prerrogativas contribuindo com seus avanços. Assim, ao refletir sobre os estudos de Piaget e

dos que adotam a mesma linha de pensamento, Lomas, Osoro e Tusón (2003, p. 52) entendem como inovador este modelo, no sentido de serem analisados, "a par dos aspectos inatos (...) dos seres humanos, os processos cognitivos e funcionais implicados na aquisição e desenvolvimento da língua". A criança aprende a língua em seu meio corporal, considerando a construção de sua inteligência e tática de conhecimentos. Em outro ângulo, Figueiredo (2003, p. 82), entende que a criança ou sujeito constrói o seu conhecimento do mundo a partir da ação. Ao delinear a dificuldade desta visão, é que "o motor do desenvolvimento é fundamentalmente cognitivo-lógico e nenhum papel é dado às especificidades das línguas naturais, nem tão pouco ao papel do seu uso comunicativo" (Idem, p. 75), analisando um sujeito contemplativo, não presumindo desvios nem variabilidade.

1.2. Modelo Teórico de aprendizagem de Vygostky

Um outro contributo compreende as teorias de Vygotsky, um psicólogo russo (1896 - 1934). Para Vygostky (1996), a transformação das ações exteriores acontece através do procedimento intelectual interno, levando em consideração o desenvolvimento interno do ato.

A criança, quando agarra ou vê pegar um determinado objeto, desempenha ou vê desempenhar o ato da sua própria linguagem. Por isso, pode-se afirmar que "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa" (Vygostky, 2007, p. 20). Na explicação do investigador, a criança, quando não consegue agarrar determinado objeto, mantém a sua mão no ar e os seus dedos propõem-se à tentativa de apreensão do objeto. Este ato é visto, inicialmente, como um movimento motor. No entanto, quando a criança aponta com o dedo determinado objeto, induzida por outra pessoa, passa a ter uma nova visão, não mais apenas do objeto, mas também de quem o produz, estabelecendo-se, então, um meio de comunicação entre a criança e a pessoa que mostra esse objeto.

Entre o pensamento e a linguagem verifica-se, portanto, uma diferenciação, havendo sempre uma precedência do desenvolvimento. Pensamento e linguagem têm raízes diferentes, sendo que a linguagem não se restringe ao pensamento. O estágio pré-linguístico, no desenvolvimento do pensamento, corresponde a um estágio pré-intelectual, no desenvolvimento da fala. Sendo assim, o pensamento e a fala estão interligados na transcorrência da evolução, e

não como uma ação primária, onde o pensamento se torna verbal e a fala racional (Vygostky, 2002/1947). Na visão Vygostkyana, a linguagem passa, então, por três fases, interligada entre si:

1- Linguagem exterior – desempenha a função de denominar e comunicar socialmente;
2- Linguagem egocêntrica – com a função de guiar as ações;
3- Linguagem interior – assume a função de guiar o pensamento.

Vygostky (1934/1896) considera que a criança deve fazer uma descoberta fundamental, a de que pode desenhar além de objetos, também a fala. A escrita deve ter significado para a criança. Compreendendo esta relação, a criança, em seu mundo de descoberta, ao relacionar o que fala com o que se escreve, inscreve o desenvolvimento do ato de fala no próprio desenvolvimento do pensamento, simultaneamente como fenômeno da linguagem e do pensamento, em interligação (Souza, 2011; Viotto Filho et al., 2009).

> "O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno lingüístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante – uma união do pensamento e da linguagem." Vygostky (1934/1896, p.89).

Esta relação nos permite compreender a comunhão entre o pensamento e a linguagem, a partir da exposição verbal da criança. Sendo assim, embora distintos, o pensamento e a linguagem se completam.

Em seus estudos, Vygotsky (1934/1896) conclui que é o próprio processo de aprendizagem que causa o desenvolvimento das estruturas intelectuais mais elevadas. Neste sentido, o autor utiliza alguns conceitos âncora, que se retomam e explicitam:

- **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** – Ponto central da teoria do autor situa-se no intervalo entre o conhecimento fidedigno e o conhecimento das potencialidades da criança. Trata-se da distância entre o que a criança já sabe e aquilo que precisa saber, com a ajuda de um adulto/professor. Por outras palavras, é o conhecimento potencial, que, ao ser alcançado, passa a ser o conhecimento real, sendo a ZDP redefinida, a partir do que seria o novo potencial (Vygotsky, 1998);
- **Interacionismo e desenvolvimento** – Um dos conceitos fundamentais, para Vygostky, em estreita relação com o conceito anterior. Incide na interação, onde se avalia o que a criança é capaz de fazer sozinha e o seu potencial, em confronto com aquilo que consegue fazer com a ajuda de outrem, criança ou adulto. Desse modo, é essencial

> desenvolver tanto os conceitos de ZDP, quanto a convergência existente entre pensamento e linguagem, em meio escolar. De fato, a intervenção pedagógica, no âmbito da Escola, possibilita, assim, um maior nível de aprendizagem, através da relação que o professor e o aluno passam a desenvolver, no processo de ensino e aprendizagem em situação de educação formal (Saviani, et al., 2006).

Quanto ao processo de transformação, na dicotomia que se estabelece entre o social e o individual, o investigador assegura que "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)" (Vygotsky, 2007, p. 75). Desta forma, a teoria Vygotskyana internaliza a interação social, como fator primordial do aprendizado, comprovando que as interações, com outras pessoas, de todos os níveis etários, contribuem para um intenso processo de construção do conhecimento. Em conformidade, o autor entende que, na Escola, a interação se realiza entre professor e aluno, e aluno e aluno, uma vez que um elemento do par saiba mais que o outro, no momento, podendo, assim, viabilizar a aprendizagem do seu companheiro, no alcance do conhecimento almejado.

Vygotsky (1989) acredita no trabalho coletivo e cooperativo, valorizando um trabalho conjunto, com a criança envolvida num ambiente computacional. Este ambiente poderá contribuir para o alargamento significativo da sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Tal não quer dizer que o professor seja substituído, mas sim que passará a ser um estimulador da curiosidade do aluno, o que implica mudanças na postura profissional docente, a nível de atualização didática e pedagógica (Pereira, 2012; Souza, 2011). Segundo Moran (2001, p. 144), o professor precisa quebrar os paradigmas tradicionais, uma vez que, com estes, "conseguiremos somente dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial". Tendo em vista a complexidade do meio tecnológico atual, deverá ser dada prioridade à formação sobre novas tecnologias, nas licenciaturas e nos Cursos de Pedagogia (Kenski, 2003).

O modelo Vygotskyano apresenta vantagens, pelo entendimento de que a aprendizagem se realiza na infância, começando na família e continuando, mais tarde, em meio escolar. É preciso propor, ao aluno, desafios cognitivos, criando uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entre aluno e professor, e ainda aluno e aluno.

O importante é ancorar as atividades e em sala de aula na resolução de situações-problema, com estratégias de superação dos obstáculos cognitivos, visando um saber funcional e transferível (Pereira, 2000). Notadamente, a criança, com a ajuda do professor e dos seus

companheiros, é capaz de aprender novos conhecimentos, entre os quais aprimorar em a sua linguagem, através de um processo continuado de desenvolvimento linguístico.

1.3. Modelo Teórico de aprendizagem de Wallon

Henry Wallon foi um investigador que construiu e difundiu a teoria da afetividade e da motivação, tendo por finalidade o desenvolvimento da criança e a construção da sua aprendizagem, na relação com o mundo (Pereira, 2012; Davis et al., 2012).

É nesta direção que enfocamos a teoria da afetividade de Wallon (1989), que realça o fato de pensamento da criança seguir o caminho do desenvolvimento de sua personalidade, na construção e equilíbrio entre o domínio afetivo e cognitivo, conjugando ambos. A relação entre a afetividade e a motivação caracteriza diferentes estágios, num processo que se inicia na infância, passa pela adolescência e culmina na idade adulta, até à maturidade (Pino, 1993; Souza, 2011). Wallon (1989) elenca, assim, dois estágios:

- **Estágio Impulsivo** – evidenciado por demonstrações e ou reações de modo geral, quanto ao próprio bem-estar ou mal-estar.
- **Estágio Emocional**– revelado pela demonstração de sentimentos e atitudes de medo, cólera, alegria e tristeza, usualmente em relações afetuosas e passionais.

Na teoria Walloniana, esses estágios acontecem não de forma linear, mas através de um aperfeiçoamento contínuo, o que pode comprometer o comportamento e desenvolvimento harmonioso da criança. Galvão (2003) expõe que, nesta perspectiva, " o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos, uma vez que Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva, em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva" (Galvão, 2003, p.43). Os cincos estágios da psicogenética da teoria Walloniana comportam, segundo Mahoney e Almeida (2005) e Galvão (2003):

- **Estágio Impulsivo-Emocional** – abrangendo até ao primeiro ano de vida, o colorido peculiar é dado pela emoção, enquanto instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. O predomínio da afetividade orienta as primeiras reações do bebê, em relação às pessoas que proporcionam a sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional à sua inaptidão para agir, diretamente, sobre a realidade exterior;

- **Estágio Sensório-Motor** – abarcando até o terceiro ano de vida, o interesse da criança centra-se na exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilita-lhe maior autonomia, na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo, usado para descrever este estágio, deve-se às características do funcionamento mental, neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar e o ato mental "projeta-se" em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica);
- **Estágio do Personalismo** - cobrindo a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se concretiza por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo a predominância das relações afetivas;
- **Estágio Categorial** - Por volta dos seis anos, inicia-se este estágio, o qual, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade, atingidas no estágio anterior, conduz a importantes avanços, no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as "coisas", para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, imprimindo, às suas relações com o meio, uma preponderância do aspecto cognitivo;
- **Estágio da Adolescência** - A crise pubertária rompe a "tranquilidade" afetiva, que caracterizou o estágio categorial, e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais, resultantes da ação hormonal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retoma da predominância da afetividade.

O surgimento do pensamento orgânico da criança, segundo Wallon (2008, p.224) implica que, "do ato motor à representação houve transposição, sublimação desta intuição que, de incluída nas relações entre o organismo e o meio físico, se tornou esquematização mental. A evolução ocorrida entre o ato e o pensamento explica-se, simultaneamente, pelo oposto e pelo mesmo". É notória a ênfase na cognição da criança, enfatizada no campo da afetividade, a qual brota de uma tendência natural orgânica, aprofundada na relação com o meio social. Esta aquisição, na concepção de Wallon (2008) perpassa na linguagem, como ponto principal no

desenvolvimento da cognição (Davis et al., 2012; Souza, 2011), influindo na aprendizagem em geral e, sobretudo, no conhecimento linguístico.

A teoria de funcionamento da cognição revela uma série de desempenhos, permitindo "identificar e definir significações, classificá-las, dissociá-las, reuni-las, confrontar suas relações lógicas e experimentais, tentar reconstruir, por meio delas, qual pode ser a estrutura das coisas" Wallon (2007, p. 117).

Esta sistematização dos estágios possibilita apreender a importância da diversificação de atividades e estímulos da criança, a fim de se concretizar uma efetiva alternância funcional, a qual ocorre quando, através da afetividade, há na cognição uma reciprocidade, no processo de integração e diferenciação. A vida emocional e o meio envolvem as relações interpessoais, enfocando o intelecto da criança e a sua afetividade.

> "Paralelamente ao impacto que as conquistas feitas ao plano cognitivo têm sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional terá sempre um impacto sobre a vida intelectual. […] É graças à coesão social provocada pela emoção que a criança tem acesso à linguagem, instrumento fundamental da atividade intelectual." (Galvão, 2003, p.76)

Vislumbrando esta ideia, de que a emoção potencia o desenvolvimento humano, é necessário, desde criança, criar laços emocionais e não valorizar unicamente a cognição.

Neste entendimento, Wallon (2007) explicita alguns conceitos-chave.

- **Afetividade** – reflete o desenvolvimento do ser humano, transparecendo as suas vontades e desejos, através do caráter e personalidade. Neste sentido, "a afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social" (Almeida, 2001, p.1).
- **Emoções** – estimulam e ajudam o ser humano a se conhecer. Os sentimentos de raiva, medo, tristeza, alegria, entre outros, facilitam a inclusão da criança no ambiente. Nas palavras de Mahoney e Almeida (2005, p.19) "a emoção é um estado afetivo, comportando sensações de bem-estar ou mal-estar, que têm um começo preciso, ligado a um objeto específico, com duração relativamente breve".
- **Movimento** – entendimento da motricidade, ou seja, gestos e movimentos, segundo uma atitude pedagógica de desenvolvimento. Neste sentido, o ambiente escolar, ao persistir em conservar a criança imobilizada, restringe o movimento e, consequentemente, o desenvolvimento cabal do ser. "Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio

de seu teor expressivo. Podemos dizer que a primeira função do movimento, no desenvolvimento infantil, é afetiva" (Galvão, 2003, p.70).

- **Formação do eu** – A constituição do eu depende, fundamentalmente, do outro. A criança inicia a experiência da crise de oposição, onde a negação do outro labora como uma condição de instrumento de descoberta de si próprio. É "o que pode gerar uma tensão inter e intrapessoal, uma vez que os conflitos acontecem e se expressam, não só nas relações entre as pessoas, mas também no interior de cada uma delas" (Calil, 2007, p.303). Essa fase ocorre em torno dos três anos de idade. A manipulação, repetição e simpatia, em relação ao outro, são típicas deste nível etário.

A conjugação dos conceitos, explicitados anteriormente, possibilita uma nova concepção, na visão de Wallon (2007), no que diz respeito à motricidade, emotividade e inteligência do ser. Em certa medida, podemos afirmar alguma convergência com o pensamento de Freire (2002, p.68), quanto à indissociabilidade da relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo. Nestes termos, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". O pedagogo explicita que a relação com o outro e do homem com o mundo é fundamental, para o desenvolvimento do eu.

As contribuições desta teoria, no âmbito escolar, são múltiplas. O papel reflexivo da Escola, ancorado numa visão sócio-política, de transformação da sociedade, revela "uma Escola engajada, inserida na sociedade e na cultura, e, ao mesmo tempo, uma Escola comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos, numa prática que integre a dimensão social e a individual" (Galvão, 1995, p.80). Reforçando estas palavras, Mahoney e Almeida (2006, p. 59) expressam o mesmo entendimento, de que o foco da teoria de Wallon "é a interação da criança com o meio, sendo uma relação recíproca, entre fatores orgânicos e socioculturais". Ou seja, é preciso não utilizar uma "matriz única e suficiente para pensar a educação", dada "a complexa problemática educativa" (Galvão, 1995, p.81). Para tanto, a expressão "epistemologia da cegueira", utilizada por Santos (2000, p.226), expressa formas distorcidas de representação da realidade, criadas pela Modernidade, em que o ato parcial de ver é considerado como ver plenamente. Nas palavras de Ferreira e Acioly-Regnier (2010, p.35), "essa cegueira é o que nos impede de compreendermos as questões de fundo do campo pedagógico, e de aceitarmos aquilo que a experiência aponta: cognição e afetividade estão irremediavelmente presentes na formação da pessoa". Diante deste aporte, confirma-se a atualidade de Wallon, na construção de sua teoria psicogenética, visando o processo humano de desenvolvimento e aprendizagem.

2. NÍVEIS PROCESSUAIS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Conjugando diferentes teorias, em especial o contributo de Piaget, a investigadora Emília Ferreiro enunciou a sua teoria, no campo da aprendizagem linguística, com destaque para a escrita (Weiz, 2006). Ferreiro e Teberosky (2007/1999) em suas pesquisas desenvolveram a escrita das crianças de várias maneiras: através da escrita do seu nome (nome próprio – cidade, países, etc.), ou do nome de outra pessoa, ou mesmo fazendo a relação entre desenhos e a escrita. Por exemplo, o ambiente familiar pode proporcionar, à criança, a escrita de seu nome. Isso acontece com crianças em um ambiente social mais ou menos favorecido, no qual as crianças aprendem a conhecer todas ou algumas letras do seu próprio nome. As intervenções feitas contribuem para que a criança possa ler o escrito, acompanhando com o dedo. Quando a criança é capaz de apontar para o escrito e fizer a leitura do que escreveu, significa que adquiriu habilidades de escrita, num percurso que engloba diferentes níveis.

- **Nível 1** – neste nível, a criança procura identificar o que escreveu, pois "escrever é produzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma" (Ferreiro & Teberosky 2007, p. 193). Os escritos são semelhantes, o que não impede que a criança os considere como diferentes. Neste nível, a criança procura fazer a correspondência da escrita com o objeto. A título de exemplo, a palavra boi é maior do que rato, porque a criança leva em consideração que boi é um animal maior do que o rato, entendendo que o nome do animal é proporcional ao seu tamanho. Essa fase de escrita, por hipóteses, acontece entre os três e seis anos de idade;
- **Nível 2 : Hipótese Pré-Silábica** – neste nível, para que a criança possa "ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas" (Idem, p.202). Para Ferreiro (2013), esta fase constitui o período pré-operatório. A criança precisa de um número mínimo de caracteres diferentes, para escrever algo, no mínimo três. Inicialmente, não faz grande diferenciação entre o pictográfico e o alfabético, porém descobre que a escrita representa a fala;
- **Nível 3: Hipótese Silábica** – utilização da hipótese silábica, começando pelo nome próprio. A criança passa a "dar um valor sonoro a cada uma das letras, que compõem uma escrita" (Ferreiro & Teberosky 2007, p.209). Neste nível, a criança evolui significativamente, incorporando um avanço conceitual e, ao mesmo tempo, um conflito

cognitivo. Cada letra passa a adquirir um valor sonoro para a criança, como parte sonora da fala. Quando se pede à criança que ela escreva o seu nome, e supondo ser "Lucas", que contém cinco grafias, a criança, ao ler o que escreveu, pronuncia "Lucas"; no entanto, aponta somente duas grafias. A hipótese silábica é uma construção original da criança, que não pode ser transmitida por parte do adulto;

- **Nível 4: Hipótese Alfabética** - a criança deixa a hipótese silábica e passa a fazer uma análise que vai além da silaba. Há conflito entre a forma da hipótese silábica, a exigência de quantidade mínima de grafias, e, ainda, conflito entre as formas gráficas, proporcionadas pelo meio, e a respetiva leitura. Ferreiro e Teberosky (2007) explicam as exigências que a criança faz internamente. "A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vai "mais além" da sílaba (…), pelo conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipóteses silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito)" (Idem, p.214).
- **Nível 5: Escrita Alfabética** – esta é considerada a evolução final da escrita alfabética. A criança, neste nível, já compreende que cada um dos caracteres da escrita está ligado a um valor sonoro menor que as sílabas. De forma sistemática, concretiza uma análise sonora das palavras que passará a escrever. As autoras dão ênfase quanto a suas futuras dificuldades, as quais continuam em outra situação, neste caso, ortograficamente. Isto significa dizer que, quando o professor pedir para a criança escrever a palavra, por exemplo, "casa", ela venha a escrever "caza", ficando na dúvida se escreve "s" ou "z". Quanto à conciliação de códigos, a criança não tem mais dúvidas, porém precisa entender e assimilar as regras ortográficas.

O problema de fundo da escrita é que esta forma de comunicação não é simplesmente formada por um conjunto finito de formas gráficas, mas ancora em "regras". Neste sentido, Ferreiro (2013, pp.27-28) nos permite compreender que "nenhuma escrita deixa ao acaso a disposição das marcas na superfície escrita. Sucessão, ordem, regras de composição, espaços cheios e espaços vazios. Os sistemas de escrita mantêm as marcas sob controle rigoroso".

Compreendemos, então, que, devido à complexidade da expressão escrita, muitas crianças manifestam dificuldades, sendo desconsideradas em suas aprendizagens e em sua escolaridade. As instituições de ensino e os educadores não compreendem que "o número de crianças que não aprende é grande; bloqueia-se o conhecimento, porque se desconsidera que a

mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita" (Weiz, 2006, p.11). A escrita caracteriza-se, então, por ser permanente, e por uma intenção comunicativa consciente, o que se traduz num vocabulário e numa sintaxe próprios e diferentes da oralidade. Dado tratar-se de uma aprendizagem cognitiva de nível superior, tal implica um treino intensivo, em sala de aula, de modo a superar eventuais dificuldades (Coimbra, 2008).

Por isso, o profissional da Educação Infantil precisa estar apto a planificar e agir, relacionando os níveis de escrita dos alunos com o seu desenvolvimento e a sua faixa etária, visando à aquisição e aprofundamento de competências de linguagem escrita. Ou seja, terá de funcionar como um supervisor e orientador das práticas, como analisaremos no item a seguir.

3. COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR COMO SUPERVISOR DAS PRÁTICAS

3.1.Conceito de competência

A realidade contemporânea trouxe novas exigências, relativas às competências dos professores, em sua prática pedagógica. Estas implicam outros posicionamentos e reflexões, sobre o papel dos docentes, numa instituição de ensino. A contextualização é essencial, compreendendo Escola, comunidade e família, a fim de atender às necessidades do ensino e da aprendizagem dos alunos, entre 0 a 6 anos de idade, que frequentam a Educação Infantil.

Na compreensão do conceito de competência, Antunes (2007) procura o significado, através do questionamento:

> "O que significa competência? Capacidade e competência não seriam "praticamente" a mesma coisa? Os professores que não tiveram competências desenvolvidas em sua formação podem promovê-las? Quando nos propomos a desenvolver competências, a quem estas se destinam: aos professores, para melhor ensinar, ou aos alunos, para mais facilmente aprender?"(Antunes, 2007, p. 91)

O investigador responde à sua primeira questão, focalizando o campo da educação e afirmando que competência, "em educação, seria a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como: saberes, informações, habilidades, inteligências, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações" (Ibidem). É realçada a interligação entre saberes e conhecimentos, aprimorando-os através da prática. É preciso que os alunos apreendam

o conhecimento de forma eficaz, solucionando situações-problema e tendo em conta a interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares.

Por sua vez, Perrenoud (2002) bem como Roldão (2006) definem competência como um saber em uso, implicando as habilidades próprias do sujeito, os seus saberes tácitos, e as suas arbitragens, ao longo de uma ação. O ato próprio do indivíduo é algo que está intrínseco e que pode ser usado, mediante necessidade, transpondo a habilidade detida do saber para situações diversas, de acordo coma contextualização da tarefa a realizar.

Na teoria de Lessard e Tardif (2008), é essencial que os docentes adquiram competências profissionais, levando em consideração a evolução do ofício do professor:

> "essa profissão deve evoluir segundo uma lógica de profissionalização, sendo esta entendida, ao mesmo tempo, no sentido de um reconhecimento de *status* pela sociedade e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos." (Lessatd & Tardif, 2008, p. 255)

Considerando o que apontam os autores supra, é de sublinhar o destaque conferido a uma educação de qualidade e sucesso, embasada em competências profissionais específicas. É, sobretudo, importante que as políticas educativas apostem numa educação com profissionais qualificados, capazes de dar sustentabilidade, no processo de ensino e aprendizagem, à formação do aluno, enquanto ser crítico e reflexivo (Alarcão, 2009).

Comparando o que os teóricos, anteriormente citados, compreendem como competência, constata-se uma convergência num saber aplicado, em ação, a utilizar mediante situações diversas. A competência é direcionada não só ao professor, como também ao aluno.

Quanto ao docente, possibilita a solução de situações de ensino e aprendizagem, no cenário educacional, desde a planificação, à concretização e à avaliação das práticas.

No que se refere ao aluno, a aquisição e aprofundamento de competências de aprendizagem permite-lhe assimilar conhecimento significativo, a fim de alcançar resultados satisfatórios em seu aprendizado (Arends, 2008). É a partir do conjunto de competências, desenvolvidas em sala de aula, que tanto o professor quanto o aluno se identificam, na troca de conhecimentos mútuos e num percurso colaborativo de aprendizagem.

3.2.Competências essenciais à prática pedagógica

3.3.

As competências do professor, essenciais à lecionação na Educação Infantil, ou em outros níveis e ciclos, nos remetem para a reflexão sobre o agir em sala e aula.

O professor, ao assumir uma sala de aula, de Educação Infantil, leva consigo conhecimentos adquiridos, nos cursos de magistério e de pedagogia, os quais constituem os seus conhecimentos prévios e a base inicial do seu trabalho, enquanto docente. Contudo, é necessário que o mesmo se envolva na aquisição das competências e capacidades necessárias à sua função polivalente, através de uma atualização constante, nos domínios da Didática e da Pedagogia (Alarcão, 2009; 2007). Nessa linha de pensamento, Perrenoud (2008), em seu livro *Dez novas competências para ensinar*, apresenta uma enumeração tipológica com dez grandes famílias de competências, essenciais à prática pedagógica (Idem, p.18):

> "1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
> 2. Administrar a progressão das aprendizagens;
> 3. Conceder e fazer evoluir os dispositivos e diferenciação;
> 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
> 5. Trabalhar em equipe;
> 6. Participar da administração da Escola;
> 7. Informar e envolver os pais;
> 8. Utilizar novas tecnologias;
> 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
> 10.Administrar sua própria formação contínua".

Face a um cenário contemporâneo, caracterizado por avanços cada vez mais céleres, a barreira da inalterabilidade educativa alterou-se, abrindo caminhos de inovação para professores e alunos, em comunidade (Perrenoud, 2002).

Assim, é essencial que o professor proceda a uma reflexão sobre as suas competências, considerando a centralidade do aluno. Haverá que atender à motivação do aluno e ao prazer da interação nas atividades realizadas, conjugando o saber, com o fazer de alunos e professores, para juntos propiciarem um ambiente de aula estimulante e atrativa, capaz de ultrapassar desafios e dificuldades. Por isso, vale salientar a importância de o professor investir na sua profissionalização e na sua formação continuada (Coimbra et al., 2012), a fim de melhor selecionar estratégias e atividades que despertem, no aluno, o anseio de compreensão e interação com o conhecimento, favorecendo a sua integração na turma, a reciprocidade com o professor e a inserção no ambiente escolar.

Nesta linha de pensamento, damos destaque ao relacionamento que Schön (2000) estabelece, entre competência profissional e conhecimento profissional:

> "A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeção para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática, ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica." (Idem, p. 22)

O investigador relaciona, então, competência profissional e conhecimento profissional, chamando a atenção para a formação inicial do professor, no que diz respeito a saberes técnicos, pedagógico-didáticos (Idem).

O conhecimento profissional advém de um percurso de formação continuada docente, relativamente aos saberes da prática, encontrando-se em consolidação, desde a profissionalização, e ao longo da vida. Neste contexto, é reforçada a conjugação de saberes advindo da teoria e da prática, elencando a ação de uma auto supervisão reflexiva do professor (Alarcão & Roldão, 2008). Só assim é possível a aquisição gradual de competências, que permitam, ao docente, selecionar os métodos de ensino mais adequados, diferentemente de métodos meramente padronizados. No cenário contemporâneo de um ensino massificado, para todos, porém simultaneamente diferenciado, para cada um, é essencial refletir sobre a amplitude e técnica da prática profissional docente. A pluralidade e a complementação de saberes permitem uma oportunidade de descobrir caminhos de inovação, dentro da esfera educacional.

3.4.Centralidade da reflexão docente

A missão do professor é balizada por metas e objetivos, no intuito de direcionar e adequar, situacionalmente, a ação pedagógica em sala de aula (Arends, 2008). A fim de colocar em prática suas estratégias de ensino, normalmente sob a forma de unidades ou sequências curriculares, o docente conta com todo um saber acumulado, ao longo da sua experiência de vida e profissional, como é afirmado seguidamente:

> "O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas

> relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na Escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente." Tardif (2010, p. 11)

Para o professor ser sujeito de sua docência, se faz necessário assinalar todo o processo decorrente ao longo de sua formação, inicial e continuada, passando "por referenciais externos e internos" (Nóvoa, 2009, p. 28), que configuram a sua ação. Assim, é importante inverter a tradição consolidada de ensino fragmentado, tido como uma "longa tradição e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação" (Ibidem).

Por isso, autores como Alarcão (2009; 2007), Alarcão e Roldão (2008), Antunes (2007), Perrenoud (2008), Nóvoa (2008), Schon (2000) e Zeichner (1993), entre outros, dão ênfase à formação e atuação reflexiva dos professores, numa Escola que se deverá assumir como reflexiva, enquanto organização e comunidade educativa aprendente.

Essa capacidade de reflexão deve incidir em todo o trabalho docente, que é composto pelos aspectos formais e informais, que se cruzam no espaço da educação formal da Escola (Canário, 2005). Nóvoa (2008) descreve estes aspectos informais, fazendo uma relação com a ação escolar dos professores.

> "A Escola substituiu esses processos "informais", assumindo o monopólio do ensino. Os docentes se tornaram os responsáveis públicos pela formação das crianças. Sabemos hoje que esse modelo escolar – espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho – está irremediavelmente condenado. A Escola deverá se definir como um espaço público, democrático, de participação, funcionando em ligação com as redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciências. Por uma curiosa ironia do destino, seu futuro passa pela sua capacidade de recuperar práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e de educação". (Nóvoa, 2008, p. 226)

A centralização do ato reflexivo impulsiona o aperfeiçoamento da ação pedagógica docente. A centralidade da reflexão docente (Alarcão, 2009; 2007) tanto é voltada para a ação pedagógica, como se centra na formação profissional, em especial na formação continuada, como vimos anteriormente. Entre as várias temáticas a refletir, são de destacar políticas educativas, conteúdos curriculares, gestão diferenciada do currículo, metodologias de ensino, estratégias de ensino e aprendizagem, atualização pedagógico-didática, ampliação da jornada de trabalho e ainda remuneração docente, entre outras.

É crucial o ato reflexivo na docência, em especial para os futuros profissionais, uma vez que "a formação deve contribuir para criar, nos futuros professores, hábitos de reflexão e auto-reflexão, que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes cientificas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais" (Nóvoa, 2009, p.25). A finalidade é compreender o sentido do ato educativo, que se subdivide em saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes), através da pré-disposição de se abrir para a ação reflexiva e de auto-análise, revendo seus conhecimentos, atitudes e práticas.

Essa compreensão do ato educativo passa pela investigação-ação, quando o professor assume a investigação sobre as próprias práticas, antes, durante e após a intervenção pedagógica, em sala de aula (Máximo-Esteves, 2008).

Nesta perspectiva de investigação e reflexão sobre a práxis, emerge um professor reflexivo (Schon, 2000; Zeichner, 1993; Alarcão, 2007), que se integra numa Escola igualmente reflexiva. Esse docente questiona o sentido e as opções da sua atuação profissional, o que o leva a reajustar e mudar modos de agir, sustentado por um trabalho colaborativo, em comunidade, como veremos no item a seguir.

3.5. Importância do trabalho colaborativo em comunidade educativa

A reflexão docente, individual ou entre pares, só será produtiva se sustentada por um trabalho colaborativo a vários níveis, ou seja, entre docentes, entre docentes e alunos e entre docentes e encarregados de educação. No contexto educativo, a investigação comprova que a aprendizagem dos alunos é mais eficaz quando as interações entre os agentes educativos são frequentes e colaborativas (Arends, 2008; Roldão, 2009). Consequentemente, o trabalho colaborativo impulsiona novas aprendizagens do professor e do aluno, através da criação de um ambiente de aprendizagem ativa, que aperfeiçoa competências sociais e interpessoais e melhora a qualidade de ensino e aprendizagem (Alarcão, 2007; Nóvoa, 2008).

No que concerne ao **trabalho conjunto docente,** este potencia a implementação de diferentes estratégias de ensino e atividades, quer na sala de aula, quer na Escola. De fato, o trabalho colaborativo proporciona "um clima de convivência e partilha que favorece a comunicação, a circulação de idéias e a pesquisa (…) e propicia um relacionamento pelos pares do trabalho profissional" (Formosinho & Machado, 2009, p.53).

Neste entendimento, Tavares (2000) afirma que, para se alcançar uma Escola como verdadeira comunidade educativa, de conhecimento e aprendizagem, é de suma importância o trabalho em conjunto. A troca de experiências e a reflexão entre pares, sobre procedimentos utilizados em sala de aula, possibilitam o ato reflexivo das ações, no espaço escolar.

Deste modo, os professores desenvolvem atitudes de aproximação, interação e confiança. O trabalho partilhado possibilita a reflexão sobre "vários saberes específicos e vários processos cognitivos em colaboração" (Roldão, 2007, p.27), dando aos docentes a oportunidade de rever seu trabalho, suas atitudes e até de "descobrirem que são, afinal, eternos aprendizes" (Lopes, 2011, p. 101). Além disso, torna exequível a promoção da diferenciação do agir em sala de aula, com "elaboração, orientação e sustentação de atividades de aprendizagem significativas, bem como o aproveitamento de situações resultantes das intervenções dos alunos" (César, Bárrios, & Cristo, 2008, p. 4).

Quanto ao **trabalho conjunto com a família**, é essencial a implicação dos encarregados de educação, enquanto membros da comunidade educativa, ainda mais no caso da Educação Infantil, pelo nível etário das crianças. Essa colaboração é sobre tudo fulcral para a diferenciação da aprendizagem e a superação de dificuldades específicas de cada aluno.

A diversificação do fazer em sala de aula "é essencial, na medida em que se trata da escolha de diferentes caminhos e não a determinação de pontos de chegada diversos" (Silva, 2008, p. 56). Ou seja, é preciso assegurar oportunidades equitativas, de aprendizagem e sucesso, a todos os alunos. Uma forma de alcançar sucesso educativo poderá ser através do envolvimento dos pais e encarregados de educação das crianças. Em trabalho colaborativo com os professores, poderão propor algumas estratégias e atividades destinadas à determinada criança, segundo o seu nível etário e de desenvolvimento. O reforço da participação dos pais, nas instituições de ensino, enquanto membros participantes poderão contribuir significativamente para o desenvolvimento das aprendizagens de seus filhos (Arends, 2008).

Nestes termos, compreende-se que, se a Escola não pode viver sem a colaboração das famílias, muito menos as famílias podem educar as suas crianças sem a Escola. Analisando melhor esta dialética, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 2005a; 2005b/1990) afirmam este compromisso da presença ativa dos pais na Escola, confirmando o direito dos pais à participação na definição das propostas educacionais e do processo pedagógico, participando da vida escolar dos seus filhos.

Trazer a família para a Escola requer estímulo constante, cabendo aos professores conscientizar as famílias sobre suas responsabilidades, perante a Escola de seus filhos. Em especial, é importante mostrar a cada pai que constitui uma peça fundamental dentro da Escola, que a Escola precisa da família e a família precisa da Escola. Como afirmava Freire (1999, p.18), "a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". Ou seja, para este pedagogo, em clara demonstração da importância do trabalho colaborativo, Escola, família e comunidade precisam trilhar o caminho da educação em sociedade, pois estão associadas, em prol de um ensino e aprendizagem partilhada e eficaz.

Em síntese, a Escola, conjuntamente com a família, poderá ter êxito numa atuação colaborativa, no que diz respeito à gestão e diferenciação do currículo e das atividades, nas diferentes disciplinas e anos de ensino. As vantagens dessa aproximação à família, envolvendo professores, pais e alunos, são ainda mais prementes no Ensino Infantil, pela forte ligação entre a criança e o seu contexto familiar.

PARTE II– INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO

1. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo, iniciamos a segunda parte do estudo, com o olhar voltado para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, particularmente na vertente escrita. Interessa analisar o trabalho desenvolvido por professores e alunos, em sala de aula, tendo por finalidade melhorar a qualidade do ensino e do desenvolvimento dos alunos que frequentam a Educação Infantil, numa Escola brasileira.

A partir da revisão da literatura, concretizada na primeira parte, delinearemos o plano de ação a desenvolver, fundamentando as nossas opções, quanto ao percurso da pesquisa. Assim, o desenho metodológico engloba a problemática do estudo, a pergunta de partida, os objetivos, as opções e a estratégia metodológica, as fontes e os instrumentos de recolha de dados, a contextualização e, por último, a seleção dos sujeitos desta investigação educacional.

1.1. A problemática do estudo

O estudo centra-se na Educação Infantil, considerando o ingresso da criança, numa instituição de ensino, quando principia seu percurso de escolarização.

A criança, quando entra na Escola, já possui todo um conhecimento prévio, adquirido no convívio familiar. Nesse ambiente, a criança pode ser incentivada a desenvolver as suas capacidades, por exemplo, através de pequenos gestos, como o de rabiscar. Em alguns casos, a criança vai mais além do rabiscar, pois já traz consigo, para a Escola, a escrita de vogais e alguns números, acompanhados de sua sonorização, bem como certos movimentos motores e direcionais. Além disso, na interligação entre leitura e escrita, o hábito de contar e ouvir histórias, em muitas famílias, pode, igualmente, contribuir para o desenvolvimento inicial da criança e, consequentemente, para uma maior rentabilização da sua aprendizagem formal.

Não obstante todo o acompanhamento que a criança possa ter tido no seio da família, é na Escola que a criança aprofunda a sua socialização, desvendando um novo mundo de conhecimentos, Ricardo (2003). A fim de potenciar as capacidades da criança, é essencial uma gestão curricular exequível e pertinente. Uma das questões curriculares essenciais na Educação Infantil é a aprendizagem da Língua, contemplando a leitura e a escrita, visto que a

transversalidade do domínio da Língua (Paviani, 2008) implica que a mesma seja trabalhada intensivamente, desde a Educação Infantil e ao longo do currículo escolar.

É neste entendimento, de um ensino ativo da Língua, que se destaca a figura do professor. No que se refere às crianças deste nível etário, o professor é essencial para a sua motivação, através de uma prática docente contextualizada e diferenciada, que facilite à criança, na Educação Infantil, iniciar o caminho da construção do seu conhecimento.

Como base conceptual, sintetizamos e analisamos teorias e estudos de Ferreiro e Teberosky (2007; 1999) e Ferreiro (2013), sobre a leitura, a escrita e a cultura da escrita. Consideramos, ainda, as competências do professor, essenciais à prática pedagógica, em especial uma visão reflexiva, alicerçada no trabalho colaborativo docente, visando a qualidade e o sucesso dos alunos da Educação Infantil. De entre os autores referenciados, destacamos Schon (2000), Antunes (2007), Vasconcelos (2007), Perrenoud (2008), Lessard e Tardif (2008) e Nóvoa (2009; 2008).

Assim, entendemos que a aprendizagem da Língua Portuguesa ocupa um lugar central, numa educação escolar participativa e democrática. É através da competência comunicativa que a criança e o jovem acedem ao conhecimento e se tornam cidadãos, integrados numa comunidade. Por isso, a Educação Infantil precisa descobrir, em seu âmbito, meios que viabilizem o conhecimento prévio da criança, dando espaço a uma expressão crítica da criança, progressivamente mais elaborada. Essa centralidade da Língua materna foi a razão da nossa escolha desta problemática, face à necessidade de analisar a aprendizagem da escrita, em interligação com os modelos teóricos supracitados e as percepções do professor da Educação Infantil, relativamente à intervenção pedagógica em aula.

1.2. Pergunta de partida

A fim de dar início à pesquisa, o problema que pretendemos analisar deve ser colocado sob a forma de uma Pergunta de Partida. Desta maneira, o "primeiro momento é o da interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade. A forma e os protocolos da pergunta hão-de condicionar as respostas (…), ou seja, as evidências empíricas a que a investigação conduz são por ela antecipadas" (Almeida & Pinto, 2005, p. 62). Por isso, relembramos a **Pergunta de Partida**, referida na Introdução, e à qual se almeja obter resposta:

- Em que medida a aplicação contextualizada de modelos teóricos de aprendizagem da Língua escrita, pelo professor de Educação Infantil, potencia a aquisição e o aperfeiçoamento, pelos alunos, de competências de leitura e escrita e a qualidade do ensino e da aprendizagem, em Língua Portuguesa?

Mediante as evidências empíricas, interessa-nos analisar o nível de desenvolvimento de alunos da Educação Infantil, relativo à expressão escrita, e em relação com a leitura,.

1.3. Objetivos do estudo

Em consonância com a Pergunta de Partida, recordamos o nosso **objetivo geral**:

- Analisar a aplicação contextualizada de modelos teóricos de aprendizagem da Língua escrita, pelo professor de Educação Infantil, perspectivando a motivação para a leitura, a evolução do nível conceptual de escrita dos alunos e a qualidade do ensino e aprendizagem, em Língua Portuguesa.

Em conformidade com o objetivo geral, relembram-se os **objetivos específicos**:

- Analisar os documentos oficiais que regem a Educação Infantil no Brasil;
- Caracterizar as competências do professor da Educação Infantil, enquanto supervisor das práticas pedagógicas;
- Perspectivar a complexidade da aprendizagem da Língua escrita, interligando leitura e escrita;
- Analisar modelos teóricos de aprendizagem da Língua escrita, com aplicação na Educação Infantil;
- Analisar as preferências e percepções das crianças, sobre leitura e escrita;
- Avaliar o nível de aprendizagem da Língua escrita dos alunos da Educação Infantil, segundo modelos teóricos;
- Relacionar a aquisição e o aperfeiçoamento de competências de leitura e escrita dos alunos, com a qualidade do ensino e aprendizagem, na Educação Infantil.

Em síntese, no estudo serão avaliados e analisados os níveis conceptuais de escrita de alunos da Educação Infantil, em ligação com a leitura, tendo como base a aplicação de modelos teóricos de aprendizagem, orientados pelo professor, em sala de aula.

Opções e estratégias metodológicas

A **metodologia** pode ser descrita como "a análise crítica dos métodos de pesquisa, quer dizer, dos processos e problemas da investigação empírica" (Silva & Pinto, 2005, p. 9). Por sua vez, Rodrigues (2006, p. 18), afirma que o "método científico (…) consiste no estudo na geração e na verificação dos métodos, das técnicas e dos processos utilizados na investigação". Ou seja, a investigação, no sentido da sua organização metodológica, apresenta uma visão do "conhecimento como construção em processo, sobre um real também ele em processo" (Bessa, 2005, p.82). Pormenorizando, "a metodologia científica consiste no estudo, na geração e na verificação dos métodos, das técnicas e dos processos utilizados na investigação e resolução de problemas, com vista ao desenvolvimento do conhecimento científico" (Rodrigues, 2006, p.18). Nas Ciências da Educação, a pesquisa deverá contemplar o estudo do fenômeno a ser analisado, de forma clara e compreensível, englobando o ensino, a aprendizagem, a ação pedagógica, os métodos e as estratégias, bem como as percepções e atuação de crianças, jovens, professores e encarregados de educação, a que se pode ainda acrescentar as políticas educativas e as opções curriculares, ao longo do percurso de escolarização.

Neste estudo, optámos por uma abordagem **predominantemente qualitativa**, de base descritiva, mas incluindo quantificação. Não se trata de uma dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa, visto que existe complementaridade entre ambas as abordagens, ou seja, entre a objetividade dos números e a complexidade da realidade, percepcionada através de diferentes sujeitos, com registro das suas opiniões, crenças e percepções (Coutinho, 2008). Por isso, Chizzotti (2003, p. 79) descreve que a perspectiva qualitativa "parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito". Neste sentido, "o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações" (Ibidem). Por outras palavras, a análise qualitativa "explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente" (Moreira & Caleffe, 2006, p.73)

Trata-se, ainda, de um **estudo de caso**, por se enquadrar num paradigma qualitativo e interpretativo, tendo como objetivo analisar as vantagens e os condicionalismos da aplicação contextualizada de modelos teóricos de aprendizagem, no domínio da linguagem escrita, pelo professor de Educação Infantil. Os investigadores Yin (2011) e Stake (2009) assinalam o estudo

de caso como uma abordagem metodológica que permite a análise aprofundada de um fenômeno, situação ou problema, ou seja, do caso. Coimbra e Martins (2013, p.32) afirmam que "atualmente o estudo de caso constitui uma abordagem de natureza predominantemente qualitativa, utilizada com frequência em pesquisa educacional, quer se trate de investigadores com experiência comprovada, quer de estudantes".

Em concordância, na definição de Beuren e Raupp (2008), o estudo de caso é uma pesquisa realizada de maneira mais intensa e pormenorizada, em consequência de empenho dos pesquisadores se centralizarem em determinado objeto de estudo. O estudo de caso se debruça sobre peculiaridades, pois, conforme destaca Gil (2002, p.58) este tipo de estudo "é caracterizado pelo estudo profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado". Considerando, também, as palavras de Duarte (2008) e Sanches (2005), o estudo de caso tem, como vantagens, o aprofundamento dos fenômenos em contexto real, com recursos reduzidos, possibilitando a investigação por um determinado período de tempo. É ainda de referir tratar-se de um estudo de caso único, pois centra-se num único contexto e problema (Stake, 2009).

1.4. Fontes e instrumentos de recolha de dados

A pesquisa ancorou em diversas fontes e instrumentos de recolha de dados, que serão descritos a seguir. Como fontes, foram analisados, ao longo da revisão teórica, vários documentos legais, no âmbito da Educação em geral, e da Educação Infantil, em particular. Esses documentos asseguram e legislam, para crianças de o 0 a 6 anos de idade, o ingresso na modalidade infantil, tendo em conta os seus direitos e um aprendizado de qualidade.

Como instrumentos de recolha de dados, referenciamos as **Fichas de Registro** sobre Leitura e Escrita, aplicada a crianças da Educação Infantil, focalizando a análise dos níveis conceitual de escrita, bem como o **inquérito por entrevista**, a professores dessa modalidade de ensino (ver em Apêndices).

1.5.1. Observação e Registro sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil

A ficha de registro ou observação é referida por Pawlas e Oliva (2007) como um instrumento essencial para a sistematização de observações, ocorrências ou momentos de avaliação, desenvolvidos em sala de aula. Tanto pode ser focalizada no professor, por exemplo, numa observação de aula, centrada no desempenho pedagógico, como no desenvolvimento do estudante, em sala de aula. Este tipo de fichas possibilita obter um conjunto de dados, a fim de facilitar, posteriormente, a consulta, sistematização e análise (Bardin, 2006).

No nosso estudo, aplicamos duas fichas de observação e registro, que constam dos Apêndices. Ambas ancoram nos objetivos que regem a Educação Infantil brasileira, de acordo com os documentos legislativos em vigor, para esta modalidade de ensino e aprendizagem, como referenciado na revisão da literatura (cf. Cap. I e II).

A **primeira ficha de registro**, intitulada "Ficha de Registro sobre Leitura e Escrita de Crianças da Educação Infantil" (ver Apêndices) serviu para recolher informação relativa às competências de leitura e escrita, dos alunos da Educação Infantil. Esta ficha de registro, preenchida pela investigadora, após observação em sala de aula e em diálogo presencial com os alunos, encontra-se divida em duas partes. A primeira tem a ver com dados pessoais do aluno. A segunda inclui questões fechadas, referentes a preferências e percepções das crianças, sobre leitura e escrita. Ainda na segunda parte, as questões finais, sobre se a criança sabe ler e escrever têm a ver com a observação do trabalho desenvolvido em aula.

É importante referir que, embora o estudo esteja focalizado na competência de escrita, a opção de uma ficha de registro sobre leitura e escrita deve-se à interligação e indissociabilidade destes domínios da comunicação verbal, como explicitado, recorrentemente, ao longo da revisão da literatura (cf. Cap. I e II).

A **segunda ficha de registro**, denominada "Avaliação do nível conceptual de escrita de alunos da Educação Infantil" (ver Apêndices) teve por finalidade a concretização de um pequeno teste avaliativo do nível de escrita da criança, tendo sido conduzido pelo professor, em contexto de sala de aula, com observação da investigadora. A avaliação engloba o procedimento de escrita e o registo do resultado, com classificação do nível de escrita, tendo por base os **níveis analisados na parte teórica** (cf. Cap. II): Pré-Silábico; Silábico com Valor Sonoro ou não; Primitivo (pictográfico); Silábico Alfabético e Alfabético.

Nas duas fichas de registro, e de forma a sistematizar a informação, aplicou-se análise estatística, a fim de quantificar os dados sobre a competência linguística da criança.

1.5.2. Inquérito por Entrevista

O inquérito por entrevista é um instrumento de recolha de dados que possibilita o aprofundamento de crenças, percepções e opiniões. Tem como base de registro e análise a voz do (a) entrevistado (a) (Stake, 2009). A entrevista consiste em "uma comunicação verbal entre duas ou mais pessoas, com um grau de estruturação previamente definido, desde entrevista não estruturada a estruturada." Trata-se de um "excelente instrumento de pesquisa e é largamente usada no mundo das organizações, com diversas finalidades" (Silva, 2008, p. 63). Este instrumento, muito útil na pesquisa qualitativa, proporciona um diálogo entre o entrevistado e o entrevistador e uma compreensão aprofundada do fenômeno a estudar.

Assim, inserido numa abordagem qualitativa, foi aplicado um inquérito por entrevista a professores de uma Escola Municipal de Educação Infantil, tal como pode ser consultado nos Apêndices. No guião, previamente elaborado, as questões encontram-se divididas em duas partes, a primeira relativa ao perfil do professor e a segunda incidindo no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, em Educação Infantil. Em triangulação, será feita uma breve análise do relatório supervisivo de desempenho docente, das professoras.

O procedimento de análise, após transcrição das entrevistas (ver Apêndices), consistiu em análise de conteúdo. Segundo Bardin (2006, p.38), a "análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras, sobre as quais se debruça". A categorização é essencial, para a sistematização do conteúdo semântico do discurso dos entrevistados e possível quantificação de ocorrências. Como é sublinhado pelo investigador Vala (2005, p. 126), "a análise de conteúdo quantitativa permite hoje ir mais longe do que a análise qualitativa".

Assim sendo, trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, com recurso à quantificação dos dados recolhidos, através de diversos instrumentos, para tradução numérica e posterior análise dos dados.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO - A ESCOLA

O estudo decorreu numa Escola de Educação Infantil, visando analisar as vantagens e os condicionalismos da aplicação contextualizada de modelos teóricos da linguagem escrita, pelo professor de Educação Infantil, perspectivando a qualidade educativa e o sucesso dos alunos desse nível de ensino.

Essa Escola foi selecionada por se tratar de uma instituição de referência para a Educação Infantil. A realidade empírica, onde decorreu o estudo de caso, é constituída por 17 turmas da Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 03 a 06 anos de idade.

Sendo assim, faremos uma análise descritiva da Escola, do contexto histórico, geográfico, social e institucional, bem como do pessoal docente e não docente, da população escolar e dos princípios orientadores da Escola.

2.1. Contexto histórico, geográfico e social

A Escola onde decorreu o nosso estudo foi construída, em 2012, na intenção de abrir o Ensino Fundamental I. O seu funcionamento começou em fevereiro de 2013, atendendo à Educação Infantil, com alunos entre 03 a 06 anos idade. A Escola está localizada na periferia do município, situando-se numa comunidade bastante povoada, por ter sido invadida por agregados do município, que não tinham moradia, e também por famílias que vieram de outros municípios e comunidades próximas.

A documentação norteadora da Escola, o Plano Pedagógico Curricular – PPC e o Regimento Escolar, encontram-se em análise, pela Gerência Regional do Estado – GRE, em virtude de o município não ter o seu sistema de ensino. Assim, para que a Escola pudesse funcionar, esta passou a ser anexa de outra Escola, próxima daquela comunidade.

À data da implementação da Escola, o meio envolvente apresentava características urbanas. Trata-se de um meio social carenciado, onde não há comércio local, nem trabalho regular, apenas temporário. Por isso, a caracterização sócio-profissional dos pais dos alunos, que frequentam a Escola, reflete um padrão de classe de renda baixa. Muitos pais cumprem o seu exercício profissional como trabalhadores rurais, no corte-de-cana ou operando máquinas

agrícolas, durante temporadas. Ainda no que se refere aos pais, nas suas habilidades literárias predomina o Ensino Fundamental I incompleto. O agregado familiar é constituído por cinco a sete pessoas, um quantitativo elevado para o contexto familiar, tendo em vista a baixa renda familiar, para suprir as necessidades básicas.

2.2. Contexto institucional

A Escola se encontra associada à Secretaria de Educação do Município, seguindo a grade curricular do Estado de Pernambuco. Todavia, a atuação educativa da instituição é de caráter autônomo, visando uma ação conjunta de interação e cooperação dos envolvidos.

A direção da Escola é administrada por uma gestora, duas vice-gestoras, um secretário escolar e um auxiliar administrativo. Todos fazem parte do quadro de funcionários contratados, com duas professoras efetivas atuando na coordenação pedagógica, em concordância com o gestor municipal.

As atividades curriculares são desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil, seguindo a linha da interdisciplinaridade, de forma contextualizada. A dinâmica da Escola é evidente nas atividades culturais, inspirada pelo dinamismo e cooperação entre os membros constituintes. Professores e alunos trabalham com projetos, dinamizando exposições de trabalhos escritos, colagem, pintura e aulas de campo, com visitas às instituições dos setores agrícolas e educacionais e a monumentos históricos, no próprio município.

Assim, a Escola assume o seu papel educativo, atuando não só em sala de aula, mas envolvendo toda a comunidade escolar, e todos os demais sujeitos que constituem a Escola e mesmo a comunidade local.

2.3. Pessoal docente e não docente

Segundo informações coletadas na secretaria da Escola, no ano de 2013 havia 17 professoras há lecionar na Escola, sendo 94,11% atuante do quadro dos contratados. Atualmente há 17 professoras atuantes, portanto não comportando um quadro estável, tendo em vista que as 17 professoras ocupam o quadro dos contratos. Assim, 100% dos professores são do sexo feminino, não constando nenhum professor do sexo masculino. Os docentes situam-se maioritariamente na faixa etária dos 23 a 46 anos de idade. Quanto ao ambiente geral, diante das

diversas atividades vivenciadas na Escola, há uma aproximação entre as professoras, sendo evidente o companheirismo e a afetividade, bem como um ambiente de trabalho colaborativo, tal como registrado nos documentos estruturantes da Escola.

No que se refere ao pessoal não docente, e de acordo com informações da Secretaria da Escola em análise, em 2013 havia 19 auxiliares de sala, 02 supervisoras escolares, 01 professora readaptada (em serviços da secretaria da Escola), 01 auxiliar administrativos, 01 gestora escolar, 01 vice-gestora, 01 secretário escolar, 06 funcionários de serviços gerais e 04 merendeiras e 02 porteiros. Por sua vez, no ano de 2014, totalizam 14 auxiliares de sala, 02 supervisoras, 01 auxiliar administrativos, 01 gestora escolar, 02 vice-gestora, 01 secretário Escolar, 06 funcionários de serviços gerais, 03 merendeiras e 02 porteiros.

2.4. População escolar e sujeitos da pesquisa

No primeiro ano de funcionamento, em 2013, a Escola atendeu um total de 332 alunos, distribuídos por 17 turmas, divididos ainda em dois turnos, matutino e vespertino, a frequentar a Educação Infantil. A distribuição por anos e turma consta da tabela 1, segundo informação da Secretaria da Escola.

Tabela 1 - Distribuição de alunos por anos e turmas - 2013

	ANO	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
EDUCAÇÃO INFANTIL	MATERNAL	02	51
	INFANTIL I	07	118
	INFANTIL II	08	163
TOTAL		**17**	**332**

Fonte: Secretaria da Escola (2014).

Em relação ao segundo ano de funcionamento, em 2014 a Escola atendeu um total de 373 alunos. Todos os alunos frequentavam a Educação Infantil, distribuídos por 17 turmas, divididas em dois turnos, matutino e vespertino. A distribuição por anos e turmas consta da tabela 2, segundo informação da Secretaria da Escola.

Tabela 2 - Distribuição de alunos por anos e turmas - 2014

	ANO	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
EDUCAÇÃO INFANTIL	MATERNAL	02	48
	INFANTIL I	07	138
	INFANTIL II	08	187
TOTAL		**17**	**373**

Fonte: Secretaria da Escola (2014).

No que concerne aos sujeitos da pesquisa, foram alvo dessa investigação em Educação 03 turmas de alunos, com uma média de idades de 06 anos, totalizando 67 alunos, no segundo semestre de 2014. Em acréscimo, um total de 04 professores da Educação Infantil, da mesma Escola, respondeu ao inquérito por entrevista.

No capítulo a seguir, será concretizada a apresentação e análise dos resultados.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA FICHA DE REGISTRO DOS ALUNOS

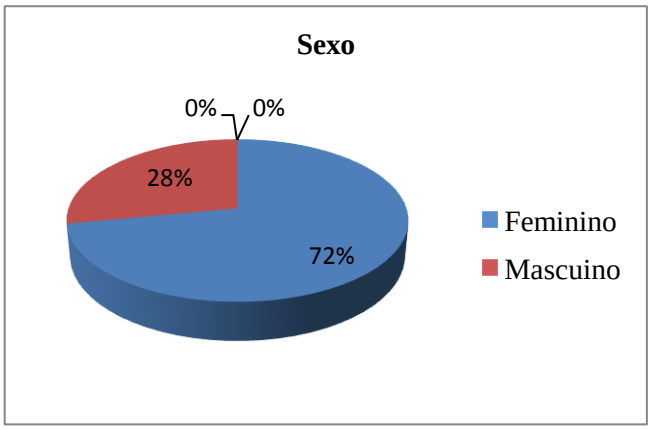
A ficha de registro sobre leitura e escrita foi aplicada a 67 crianças, de uma Escola de Educação Infantil. Dado o nível etário das crianças, o registo foi feito pela investigadora. Uma das crianças não respondeu, pois apresenta dificuldades na aprendizagem, sendo autista, não tendo sido possível aplicar a ficha de registro, devido a sua deficiência e sobretudo falta de concentração. Assim, o total soma, efetivamente, 66 crianças participantes no estudo.

A seguir, apresentam-se os resultados, de acordo com as questões, previamente selecionadas, do inquérito por questionário (ver Apêndices).

1.1. Dados pessoais da criança

Começando pelos dados pessoais, registrou-se o quantitativo por sexo das crianças da Educação Infantil II, participantes na pesquisa, correspondente a 67 alunos das Turmas 1, 2, e 3. Apresenta-se, de seguida, o percentual por sexo.

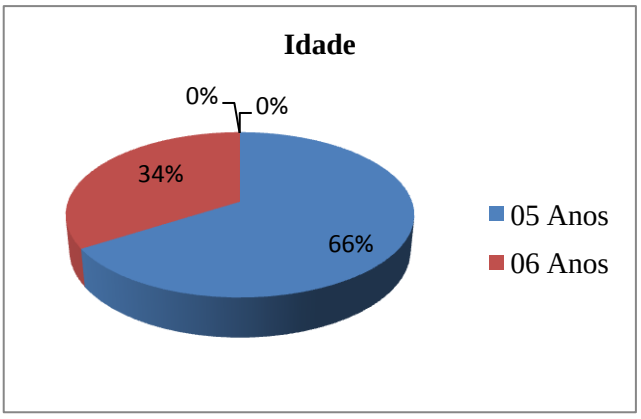
Gráfico 1- Sexo das crianças da Educação Infantil II



De acordo com o gráfico, 72% das crianças são do sexo feminino e 28% do sexo masculino, prevalecendo o sexo feminino.

Apresenta-se, seguidamente, o percentual por idade, de crianças a frequentarem Educação Infantil II, na Turma 1, 2 e 3.

Gráfico 2- Idade das crianças da Educação Infantil II



No contexto do estudo de caso, o quantitativo de crianças, distribuídas por três turmas de Educação Infantil II, do município de Itambé, tem, maioritariamente, 5 anos de idade. Este

resultado está de acordo com as indicações constantes dos documentos que regem a Educação Infantil (Brasil, 2005a; 2005b/1990; 1996), os quais referenciam esta modalidade educativa para crianças na faixa etária entre os 3 e 6 anos de idade (cf. Cap. I).

1.2. Leitura e escrita da criança

Quanto a situações de leitura e escrita, a primeira questão da ficha de registro tinha a ver com "assiste TV pela manhã". Do total, 29 (44%) alunos responderam que "sempre" assistem TV pela manhã, coincidindo com os alunos que estudam no horário da tarde. Também assistem quando chegam da Escola. Outros 24 (36%) responderam que, "às vezes", assistem TV pela manhã. Por fim, 13 (20%) crianças responderam que "nunca" assistem TV pela manhã, alegando que dormem até tarde. No dia seguinte, acordam tardiamente, só tendo tempo para se organizar para ir à Escola.

Tabela 3 – Assistir TV pela manhã

	Sempre	**Às Vezes**	**Nunca**
EDUCAÇÃO INFANTIL	29 - 44%	24- 36%	13- 20%
	Não responde 0 – 0%		
	Total– 100%		

Fonte: Pesquisa na Escola (2014).

Em relação a "o que gosta de assistir na TV", 41 (62%) alunos apontaram prefêrencia pelo "desenho animado", 19 (29%) afirmam preferir "filmes" (de terror, em sua maioria) e 06 (9%) optaram por "outros", incluindo programas como "O Sítio do pica-pau amarelo", "Chaves", "Chiquititas", "Bem 10" e ainda diversas novelas.

Tabela 4 – Preferências de programas na TV

	Desenho animado	**Filmes**	**Outros**
EDUCAÇÃO INFANTIL	41- 62%	19 - 29%	06 - 9%
	Não responde 0 – 0% Total– 100%		

Fonte: Pesquisa na Escola (2014).

Quanto à questão se os alunos têm acesso a "assinaturas de revistas", as respostas foram unânimes, dado que 66 (100%) não têm assinatura de qualquer revista. Todavia, os alunos relataram que, em casa, têm livros de histórias, gibis e DVD de historinha (piratas), que os pais compram em bancas de revistas. Uma única aluna mencionou que não tem qualquer revista em casa, porém costuma ler livros de historinhas em casa da prima.

Numa apreciação geral, embora não havendo assinatura de revista, todos os alunos, incluindo a aluna anteriormente mencionada, que lê em casa da prima, têm acesso direto, no ambiente familiar, a revistas e livros para leitura, o que constitui uma efetiva motivação à leitura, tal como referenciado na revisão da literatura (cf. Cap. II).

Tabela 5 – Assinatura de revista e acesso a livros

	Assinatura de revista	**Acesso a livros em casa**
EDUCAÇÃO INFANTIL	0 – 0%	66 - 100%
	Não responde 0 – 0% Total– 100%	

Fonte: Pesquisa na Escola (2014).

Em relação ao que o aluno "mais gosta de ler", 08 (12%) responderam que preferem "ler revistas" (de perfumes e maquiagens), 05 (8%) gostam bastante de "ler gibis" e 53 (80%) apontaram preferência por "livros e historinhas".

Tabela 6 – Preferências de leitura

	Ler revista	**Ler gibis**	**Livros de historinhas**
EDUCAÇÃO INFANTIL	08 - 12%	05 - 8%	53 - 80%
	Não responde 0 – 0% Total– 100%		

Fonte: Pesquisa na Escola (2014).

Na questão sobre "o quanto gosta de ler", 37 (56%) disseram que "gostam muito" de ler, 18 (27%) gostam de ler "um pouco" e 11 (17%) responderam que "não gostam de ler". Ainda quanto a não gostar de ler, um único aluno mencionou que apenas gosta de ver as ilustrações dos livros, privilegiando uma leitura visual.

Tabela 7– Gosto pela leitura

	Gostam muito	**Gostam um pouco**	**Não gostam de ler**
EDUCAÇÃO INFANTIL	37 - 56%	18 - 27%	11 - 17%
	Não responde 0 – 0% Total– 100%		

Fonte: Pesquisa na Escola (2014).

Quanto a "ler é importante para", o quantitativo somou 51 (77%) respostas de alunos relativamente a ler ser importante "para aprender", 11 (17%) responderam que ler serve "para divertir-se", 04 (6%) alunos responderam que ler significa "divertir-se e aprender", apenas 01 único aluno não respondeu qual a finalidade da leitura.

Tabela 8 - Importância da leitura

	Para aprender	**Para se divertir**	**Para se divertir e aprender**
EDUCAÇÃO INFANTIL	51 - 77%	11 - 17%	04 - 6%
	Não responde 0 – 0% Total– 100%		

Fonte: Pesquisa na Escola (2014).

No que se refere a "ouve histórias contadas ou lidas pelos pais", 20 (30%) responderam que os pais "sempre" o fazem, 27 (41%) "às vezes" e 18 (27%) que seus pais "nunca" contam nem fazem a leitura de qualquer história. Alguns alunos referiram à investigadora que os pais não sabem ler e uma única aluna (2%) afirmou que é ela quem conta histórias às suas bonecas.

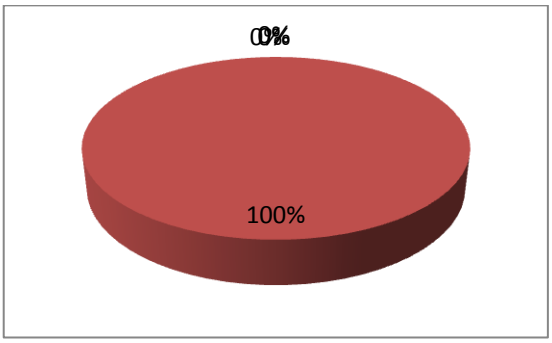
Tabela 9- Ouvir histórias contadas ou lidas pelos pais

	Sempre	Às Vezes	Nunca
EDUCAÇÃO INFANTIL	20 - 30%	27 – 41%	18 - 27%
	Não responde 0 – 0%		
	Total– 100%		

Fonte: Pesquisa na Escola (2014).

Outra questão direcionada aos alunos foi se eles gostam "de ouvir histórias". A resposta foi unânime, pois 66 (100%) responderam com entusiasmo que sim, que gostam de ouvir, o que é muito positivo para a motivação das crianças para a leitura.

Gráfico 3- Gostar de ouvir histórias



Alguns alunos afirmam que gostam bastante, quando sua professora reserva tempo para contar historinhas. Outros alunos lembram-se das histórias contadas por suas professoras ou por seus pais. Quando contadas por seus pais, tanto apontam o pai como a mãe. Tal pode dever-se a muitos serem filhos de pais separados, que convivem, à vez, com o pai ou a mãe. Outros ainda mencionam que só a mãe conta histórias e que seu pai não o faz, por chegar cansado do trabalho (das observações em aula da investigadora). As histórias, que as crianças ouviram seus pais e professoras contar recentemente, constam da tabela seguinte.

Tabela 10 – Histórias contadas por pais e professores

Histórias	Quant. de Alunos	Histórias	Quant. de Alunos	Histórias	Quant. de Alunos
Mônica	01	Ratinho	01	Bela e a Fera	01
Macaco	01	Dora	01	Coelho	01
Rei leão	05	Saci	01	Princesa	02

Gato	04	Barbie	02	Lobo mau	04
Patinho feio	05	Branca de Neve	03	Pinóquio	01
Bambi	01	Avião	01	Três porquinhos	03
Chap. vermelho	14	Huck	01	Brinquedos	02
Ben 10	02	Peter Pan	01	Cinderela	03
Sapo	03				
Total	**36**	**Total**	**11**	**Total**	**17**
Total 64					

Os alunos relataram as histórias ouvidas recentemente, sendo que 01 aluna não indicou qual foi a última história que ouviu, falou que só gosta é de brincar. Ainda 01 aluna referiu que não se lembrava qual a história que ouvira recentemente, apenas se recordava de "um filme que tinha muito fogo na TV". Da análise à tabela anterior, para além da diversidade, é evidente o predomínio, nestas histórias selecionadas pelas crianças, de fábulas com animais e contos infantis tradicionais, prevalecendo o maravilhoso infantil.

Tabela 11- Momentos de leitura

	Sentem vontade	**Não tem mais nada para fazer**	**Quando os pais ou a professora mandam**
EDUCAÇÃO INFANTIL	17 – 26%	04 – 6%	43 – 65%
	Não responde 1 – 2%		
	Não sabem ler 1 – 2%		
	Total– 100%		

Fonte: Pesquisa na Escola (2014).

Na intenção de saber quando é que as crianças leem, na questão seguinte registamos que 17 (26%) crianças leem quando" sente(m) vontade", 04 (6%) quando "não tem mais nada para fazer" e 43 (65%) relatam que só fazem leituras "quando os pais ou a professora mandam". É de referir que 01 criança (2%) falou que não sabe ler e também houve o caso de 01 outra criança (2%) que não soube responder.

Tabela 12- Posicionamento da leitura nas preferências das crianças

	Ler	Assistir TV	Jogar vídeo game	Outros
EDUCAÇÃO INFANTIL	06 - 9%	12 – 18%	37 - 56%	11 – 17%
	Não responde 01 – 2%			
	Total– 100%			

Fonte: Pesquisa na Escola (2014).

Em relação ao que mais gostam, 06 (9%) alunos responderam que preferem "ler", 12 (18%) afirmaram que gostam mais de "assistir TV", 37 (56%) gostam de "jogar vídeo game" e 11 (17%) responderam "outro". Quanto às preferências, acrescentadas pelos alunos, e registadas pela investigadora, enumeram-se: 02 crianças referiram brincar de boneca; 01 criança apontou a brincadeira no pula-pula (cama elástica); 02 crianças têm preferência pela brincadeira de esconde-esconde; 01 criança falou que gosta mais de andar de bicicleta; 01 criança prefere brincar de bola; 01 indicou brincar com suas cachorrinhas; 01 falou que só gosta de assistir desenho animado e não de brincar; 01 de brincar de carrinho e de apanhar o lixo de sua casa. Apenas 01 criança não soube dizer do que mais gostava, não respondendo à questão.

Tabela 13 - Saber ler e escrever

	Sim	Não	Um pouco
EDUCAÇÃO INFANTIL	29 – 44%	03 – 4%	34 – 52%
	Não responde 0 – 0%		
	Total– 100%		

Fonte: Pesquisa na Escola (2014).

Ao questionar os alunos "se sabe(m) ler e escrever", as respostas foram diversificadas, com 29 (44%) a responderem que "sim", que sabem ler e escrever, mostrando-se confiantes e convictos. Apenas 03 (4%) crianças responderam que "não" sabiam ler nem escrever e 34 (52%) indicaram, com alguma insegurança, que sabiam ler e escrever "um pouco".

Tabela 14- Saber ler e escrever seu nome

	Sim	Não	Um pouco
EDUCAÇÃO INFANTIL	50 - 76%	03 – 4%	13 - 20%
	Não responde 0 – 0%		
	Total– 100%		

Fonte: Pesquisa na Escola (2014).

As crianças, em sua maioria, estão bem familiarizadas com a escrita "de seu nome". Algumas até pediram para escrever, para que a investigadora comprovasse sua afirmação. No entanto, outras responderam, com um pouco de insegurança, que sentem dificuldade nessa tarefa. Numa visão geral, 50 (76%) crianças responderam que "sim", sabiam escrever seu nome, inclusive o seu nome completo, 03 (4%) "não" sabem escrever seu nome e 13 (20%) responderam "um pouco", pois sabem escrever, mas consideram uma tarefa difícil. Desse subtotal de 13, 07 alunos referiram que sabem escrever seu nome, mas "olhando pela fichinha que a professora dá" em sala de aula, para que eles façam seu nome olhando, tal como referiram à investigadora e a mesma pôde comprovar, durante as observações em sala de aula.

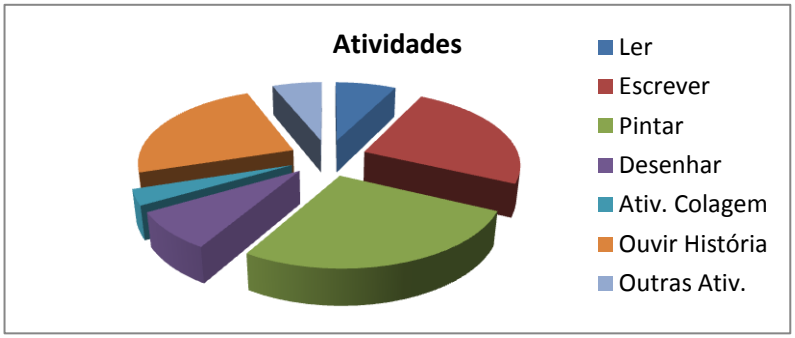
Tabela 15 - Gostar mais de ler ou de escrever

	Ler	Escrever	De ler quanto de escrever
EDUCAÇÃO INFANTIL	10 – 15%	48 – 72%	7 – 11%
	Não responde 1 – 2%		
	Total – 100%		

Fonte: Pesquisa na Escola (2014).

Na questão "gosta mais de ler ou de escrever", obtivemos uma diversidade de respostas, porém prevalecendo a escrita. Assim, 10 (15%) alunos responderam que gostam mais de "ler", 48 (72%) gostam mais de "escrever", 7 (11%) gostam tanto "de ler quanto de escrever" e apenas 01 (2%) não soube responder.

Gráfico 4 - Preferência de atividades em sala de aula



Quanto ao que os alunos "gostam mais de fazer em sala de aula", foram apontadas diversas preferências, tendo sido muito raro uma criança apontar uma única opção.

Sendo assim, 07 (11%) alunos responderam que gostam mais de ler em sala de aula, 24 (36%) gostam mais é de escrever, 26 (39%) de pintar, 08 (12%) alunos preferem desenhar, 04 (5%) mencionam atividade de colagem, 23 (35%) indicaram ouvir histórias e 06 (9%) referenciaram outras atividades. Em "outro", é importante realçar que a maioria respondeu que gosta da Escola, porque "brinca no parque e brinca de correr com os colegas". Uma das crianças relatou que gosta de contar história para os colegas e não de ouvir a professora contar história.

Globalmente, da análise desta ficha de registro, constata-se que as crianças gostam de estar na Escola e participar nas atividades de sala de aula, apesar de nem todas preferirem ler e escrever, e algumas manifestarem dificuldades na leitura e na escrita. Este interesse das crianças pela Escola, e por conviverem com os seus colegas de turma, poderá constituir uma forma de o professor motivar essas crianças, para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

Quanto à avaliação do nível de escrita (último ponto da Ficha de Registro) os resultados serão apresentados e analisados no item seguinte.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ESCRITA DOS ALUNOS

No que se refere à avaliação do nível conceitual da escrita da criança, as professoras da Escola em estudo realizaram a avaliação em três momentos. Num período inicial, e antecedendo a primeira avaliação, as crianças passam por um período de adaptação ao meio escolar, normalmente no primeiro mês do ano letivo. A primeira avaliação é realizada no segundo mês do ano letivo, a segunda no sétimo mês e a terceira no décimo primeiro mês, com a finalidade de caracterizar o nível de escrita das crianças. Essa terceira avaliação coincidiu com a nossa recolha de dados na instituição escolar, constante da Ficha de Registro.

Considerando os três momentos de avaliação, explicitados anteriormente, apresentamos os resultados da evolução dos **alunos da Turma 1 do turno da manhã.** Cada um dos alunos será identificado por A, seguido de número sequencial, de modo a cumprir a regra de anonimato científico (Stake, 2009).

Tabela 16– Avaliação processual do nível de escrita das crianças na Turma 1

Aluno	1ª avaliação abril 2014	2ª avaliação julho 2014	3ª avaliação novembro 2014
A1	NPS	NSSV	NSSV
A2	NPS	NSSV	NSCV
A3	NSCV	NSCV	NSA
A4	NSCV	NSCV	NSA
A5	NPS	NSCV	NSCV
A6	NPS	NSCV	NSCV
A7	NSCV	NSCV	NA
A8	NPS	NSSV	NSSV
A9	NPS	NSSV	NSCV
A10	NPS	NSCV	NSCV
A11	NPS	NSSV	NSCV
A12	NPS	NSCV	NSA
A13	NSCV	NSA	NA
A14	NPS	NSSV	NSCV
A15	NSCV	NSCV	NSCV
A16	NSSV	NSCV	NSCV
A17	NPS	NSSV	NSCV

A18	NSCV	NSCV	NA
A19	NPS	NPS	NSCV
A20	NSSV	NSSV	NSCV
A21	NPS	NPS	NPS
A22	NSSV	NSSV	NSCV
A23	NSCV	NSCV	NSA
A24	NSSV	NSCV	NSA
A25	NSSV	NSCV	NSA
A26	NSSV	NSCV	NSA
A27	NPS	NSSV	NSSV

Legenda: NPS- Nível Pré-Silábico; **NSSV-** Nível Silábico sem Valor Sonoro; **NSCV-** Nível Silábico com Valor Sonoro; **NSA-** Nível Silábico Alfabético; **NA-** Nível Alfabético.

A primeira avaliação apresenta um quantitativo maior no Nível Pré-Silábico, sendo 02 alunos do Pré-Silábico Pictográfico, 06 Pré-Silábico Primitivo e outros 06 Pré-Silábico Intermediário, totalizando, assim, 14 alunos neste nível. Para o Nível Silábico sem Valor Sonoro contabilizam-se 06 alunos e, para o Nível Silábico com Valor Sonoro, 07 alunos. Dos registos de observação da investigadora consta que o quantitativo maior, no nível Pré-Silábico, é respeitante a alunos que são iniciantes na escola.

No que concerne à segunda avaliação, contamos com 02 alunos do Nível Pré-Silábico, 10 do Nível Silábico sem Valor Sonoro, 14 do Nível Silábico com Valor Sonoro e 01 aluno do Nível Alfabético. Regista-se uma observação da professora, quanto ao A21, dado que a frequência desse aluno é baixa, não tem apoio nas atividades de casa, havendo ainda a necessidade de acompanhamento psicológico.

Na terceira avaliação, observamos um grande progresso nos níveis de escrita dos alunos. A 3ª avaliação finaliza com 01 criança no Nível Pré-Silábico, 03 crianças no Nível Silábico sem Valor Sonoro, 13 em Silábicas em Valor Sonoro, 07 em Silábica Alfabética e 03 Alfabética. É de mencionar que 01 criança não compareceu muitos dias na Escola, por altura da avaliação, não tendo sido possível observar o seu desempenho, em aula. (Ver Apêndice).

Segue-se o percurso evolutivo dos **alunos da Turma 2 do turno da manhã,** quanto ao nível de escrita, constante da tabela incluída na página seguinte. A Turma 2 apresenta, em sua maioria, na primeira avaliação, o Nível Pré-Silábico, o que está de acordo com o fato de esses alunos serem novatos na Escola. Muitos apresentam dificuldades na escrita e na realização das atividades propostas, destacando-se 04 alunos que expressam seu pensamento através de garatujas. Globalmente, contam-se 06 alunos que se encontram no Nível Silábico sem Valor

Sonoro, pois, mesmo sem se preocuparem com o som, já desvinculam objetos de palavras, não apresentando muitas dificuldades na realização de atividades. (Ver Apêndice).

Na segunda avaliação, observa-se um avanço considerável das crianças, no processo de aquisição da língua oral e escrita. Além disso, os mesmos apresentam um bom comportamento sócio afetivo, o que é evidente na socialização observada pela investigadora, nas atividades decorrentes em ambiente de sala de aula.

Tabela 17 – Avaliação processual do nível de escrita das crianças na Turma 2

Aluno	1ª avaliação abril 2014	2ª avaliação julho 2014	3ª avaliação novembro 2014
A1	NPS	NSSV	NSA
A2	NPS	NPS	NSCV
A3	NSSV	NSCV	NA
A4	NPS	NSSV	NSA
A5	NSSV	NSCV	NA
A6	NPS	NSSV	NSCV
A7	NPS	NSCV	NSA
A8	NSSV	NSCV	NA
A9	NSSV	NSCV	NSCV
A10	NPS	NPS	NSSV
A11	NPS	NSSV	NSCV
A12	NPS	NSSV	NSA
A13	NPS	NSSV	NA
A14	NSSV	NSCV	NSCV
A15	NPS	NSSV	NSCV
A16	NSSV	NSCV	NSA
A17	NPS	NSCV	NSCV
A18	NPS	NSSV	NSCV
A19	NPS	NSSV	NSSV
A20	NPS	NSCV	NSCV

Legenda: NPS- Nível Pré-Silábico; **NSSV-** Nível Silábico sem Valor Sonoro; **NSCV-** Nível Silábico com Valor Sonoro; **NSA-** Nível Silábico Alfabético; **NA-** Nível Alfabético.

Quanto à terceira avaliação, houve um aperfeiçoamento apreciável dos alunos. Assim, 09 alunos encontram-se no Nível Silábico com Valor Sonoro, 05 no Nível Silábico Alfabético e 04 no Nível Alfabético. Destacam-se 02 crianças que não conseguiram avançar, por serem

alunos faltosos e não serem acompanhados nas atividades de casa, havendo, quanto a esses alunos, manifesta falta de colaboração da parte da família.

Recorda-se a importância da família, enquanto participante e agente, no percurso de escolarização (Fontana, 2005), uma vez que a Educação Infantil ancora numa participação ativa da mesma, no processo de ensino-aprendizagem, em contexto de comunidade escolar, tal como analisado na revisão teórica (cf. Cap. I, 1.2.).

Finalmente, apresenta-se a avaliação processual do nível de escrita das crianças que frequentam **a Turma 3 do turno da manhã**.

Tabela 18 – Avaliação processual do nível de escrita das crianças na Turma 3

Aluno	1ª avaliação abril 2014	2ª avaliação julho 2014	3ª avaliação novembro 2014
A1	NSCV	NSA	NA
A2	NSA	NSA	NSA
A3	NSCV	NSCV	NSA
A4	NSCV	NA	NA
A5	NPS	NPS	NPS
A6	NSCV	NSA	NSA
A7	------	NSSV	NSA
A8	NSCV	NSA	NSA
A9	NSA	NA	NA
A10	NSCV	NSCV	NSA
A11	NSCV	NSA	NSA
A12	NPS	NSCV	NSA
A13	NA	NA	NA
A14	NPS	NA	NA
A15	NSCV	NSA	NA
A16	NPS	NSCV	NSA
A17	NPS	NSA	NSCV
A18	NSA	NSA	NSA
A19	NSCV	NSA	NSA
A20	NPS	NSCV	NSA
A21	NPS	NSCV	NSA

Legenda: NPS- Nível Pré-Silábico; **NSSV-** Nível Silábico sem Valor Sonoro; **NSCV-** Nível Silábico com Valor Sonoro; **NSA-** Nível Silábico Alfabético; **NA-** Nível Alfabético.

Para viabilizar o rendimento na sala de aula, a Turma 3 comporta duas monitoras, por causa de uma das crianças, que apresenta transtorno de aprendizagem, concretamente autismo. Uma monitora detém toda atenção na criança autista, embora não tendo formação específica para lidar com a especialidade da criança, enquanto a outra monitora atende as demais crianças.

Assim, no espaço de sala de aula, na Turma 3, convivem, cotidianamente, 01 professora, 02 monitoras e 21 alunos, que trabalham em conjunto.

No que diz respeito ao nível de escrita, esta turma revela-se heterogênea, apresentando 07 crianças no Nível Pré-Silábico, 09 crianças no Nível Silábico com Valor Sonoro, 03 crianças no Nível Silábico Alfabético e 01 crianças no Nível Alfabético. Apenas 01 criança não realizou a avaliação, por se encontrar enferma. (Ver Apêndice).

Na segunda avaliação, a turma continua a apresentar resultados heterogéneos, contudo satisfatórios, uma vez que 04 alunos encontram-se no Nível Alfabético, 09 no Nível Silábico Alfabético, 06 no Nível Silábico com Valor Sonoro, 01 Nível Silábico sem Valor Sonoro e 01 no Nível Pré-Silábico. Quanto à criança A7, que se encontra no NSSV, esteve ausente em algumas aulas e essa falta de assiduidade prejudicou, um pouco, o seu rendimento escolar. Por sua vez, a criança que se encontra no NPS, tal como referido antes, apresenta um transtorno na aprendizagem (autista).

Na terceira avaliação, a turma 3 avançou bastante em sua participação ativa, apresentando mais autonomia na realização das atividades. Continua 01 criança situada no Nível Pré-Silábico (autista), 01 no Nível Silábico com Valor Sonoro (não avançando mais por apresentar déficit de atenção, tal como registrado pela respetiva professora e observado, em contexto de sala de aula, pela investigadora), 13 no Silábico Alfabético e 06 no Alfabético. Uma das crianças alfabética apresentava, no final, domínio do processo de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, já lia convencionalmente.

Ao observar os trabalhos, realizados em sala de aula, a investigadora constatou que o aluno autista participa da roda de diálogo, por ver os colegas participarem. Há momentos em que pega o lápis e o caderno para escrever, desenhando traços. A professora deste aluno avalia a sua socialização como muito boa, pois, anteriormente ao seu ingresso escolar, apresentava momentos de agressividade, seguidos de choro. É evidente sua integração no contexto de sala de aula, apesar de evidenciar dificuldades e um ritmo mais lento de aprendizagem, nas competências linguísticas, em geral, e na competência de escrita, em particular.

2.1. Síntese comparativa da avaliação final do nível de escrita

Apresenta-se uma síntese dos resultados das turmas, em novembro de 2014, de forma a comparar a respetiva evolução, ao longo do ano letivo.

Tabela 19 – Síntese comparativa da avaliação final do nível de escrita

Turma	NPS	NSSV	NSCV	NSA	NA	Total
Turma 1	4%	11%	48%	26%	11%	100%
Turma 2	0%	10%	45%	25%	20%	100%
Turma 3	5%	0%	5%	62%	28%	100%

Legenda: NPS- Nível Pré-Silábico; **NSSV**- Nível Silábico sem Valor Sonoro; **NSCV**- Nível Silábico com Valor Sonoro; **NSA**- Nível Silábico Alfabético; **NA**- Nível Alfabético.

Numa análise comparativa das 3 turmas, no ponto de chegada, ou seja, na terceira avaliação, realizada em novembro, observa-se que a Turma 2 foi aquela onde os alunos mais progrediram, seguindo-se a Turma 3 e, por último, a Turma 1.

A Turma 2, em seu Nível Pré-Silábico, apresentava inicialmente 70% dos alunos neste nível, finalizando com 0%, numa progressão de aprendizagem que se repetiu no Nível Alfabético, o qual inicialmente apresentava 0%, finalizando com 20% dos alunos neste nível. Também na Turma 3 é visível a progressão em seu Nível Pré-Silábico, dado que apresentava, inicialmente, 33%, finalizando em 5%, num patamar superior de aprendizagem. Em seu Nível Alfabético, pontuou inicialmente 5%, finalizando de forma progressiva em 29%. A Turma 1, em seu Nível Pré-Silábico, apresentou inicialmente 52%, finalizando em 4%, assim seguindo a progressão na aprendizagem em seu Nível Alfabético, que inicialmente apresentava 0%, finalizando em 11% nesse nível.

Na globalidade, todas as turmas evidenciaram uma progressão positiva, com avanços em todos os níveis. As crianças da Educação Infantil, quanto a suas participações nas atividades, bem como ao seu acompanhamento familiar, interação com os pares, intervenções e direcionamentos dos professores, apresentam uma evolução francamente positiva, na aprendizagem da linguagem escrita.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA AOS PROFESSORES

De acordo com um guião previamente delineado, inicia-se a apresentação e análise dos resultados do inquérito por entrevista, tendo por sujeitos participantes 04 professores da Educação Infantil, da mesma Escola dos 66 alunos que preencheram mediados pela investigadora, à ficha de registro sobre leitura e escrita, analisada nos itens anteriores.

De forma a enriquecer a análise, sempre que possível e pertinente será feita a triangulação com os resultados relativos às fichas de registro dos alunos.

3.1. Caracterização dos professores

As primeiras questões do inquérito por entrevista tinham por objetivo traçar o perfil dos professores, numa caracterização inicial.

Quadro 2 – Perfil das Professoras da Educação Infantil II

Prof.	Habilitações	Experiência profissional	Série que leciona
P01	Formação no Magistério, graduação em Geografia, Pós-graduação em Psicopedagogia e PROFA.	Em Educação Infantil.	No Pré–Escolar II.
P02	Formação no Magistério, graduação em Geografia, Pós-graduação em Psicopedagogia, PROFA e Curso para crianças com necessidade especiais.	Há 23 anos que leciona. Trabalha há 8 anos como supervisora na Educação Infantil.	Leciona uma turma de Pré-escolar II.
P03	Formação em Pedagogia; Curso PROFA; Pro-letramento/Linguagem; Pós-graduação em Supervisão e orientação educacional.	Em Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental – 1º Fase.	Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental – 1º Fase.
P04	Formação no Magistério, graduação em História, Pós-graduação em Psicopedagogia, Pro-letramento e PROFA.	Em sala de aula. Há 2 anos como supervisora na Educação Infantil.	Na 1ª fase do EJA - Educação de Jovens e Adultos.

As professoras P2 e P3 fazem parte do quadro de professores efetivos, enquanto as professoras P1 e P4 são professoras de contrato temporário. Todas as professoras trabalham na

Educação Infantil, embora algumas apresentem anos em sala de aula e outras pouco tempo de envolvimento na Educação Infantil.

3.2. Análise categorial das Entrevistas

No presente estudo, na análise categorial, procedeu-se à identificação e sistematização das percepções das professoras entrevistadas, tal como consta da respetiva transcrição (ver Apêndices). A análise baseou-se em categorias definidas *a priori*, que partiram da revisão da literatura, efetuada na primeira parte deste trabalho, e estão na base da construção do guião da entrevista. Contudo, as categorias e subcategorias foram, posteriormente, reformuladas *a posteriori*, de acordo com uma primeira análise semântica do discurso dos professores entrevistados (Bardin, 2006). Em consequência, consideraram-se seis Categorias, concretamente: Categoria 1- Finalidade da Educação Infantil; Categoria 2 – Planejamento de atividades de leitura e escrita; Categoria 3 – Aperfeiçoamento da competência de leitura; Categoria 4 – Atividade sobre o processo de escrita; Categoria 5 – Critérios e instrumentos para avaliar a leitura e a escrita, por fim a categoria 6 – Formação inicial e continuada dos docentes nas áreas de leitura e escrita.

Principiando a análise, apresentamos, na tabela a seguir, a contabilização das ocorrências da primeira categoria, **finalidade da Educação Infantil.**

Tabela 20 – Finalidade da Educação Infantil

Categoria 1	Subcategorias	Ocorrências
Finalidade da Educação Infantil	Formação da criança em contexto educativo	4
	Desenvolvimento integral da criança	4
	Desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança até 6 anos	3
	Aquisição gradual de competências de leitura	1
	Aquisição gradual de competências de escrita	1
	Total de ocorrências	13

Quanto à primeira categoria, constata-se que os docentes percepcionam, como finalidade da Educação Infantil, a formação da criança em contexto educativo e o seu desenvolvimento integral, ambas com 4 ocorrências. Com 3 ocorrências, surge a subcategoria

desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança até 6 anos e, com igual número de 1 ocorrência, a aquisição gradual de competências de leitura e de escrita.

Desta forma, os professores entendem uma Educação Infantil vocacionada para a formação integral da criança, como os próprios docentes realçam:

> **P 01:** "Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social".
>
> **P 02:** "A Educação Infantil é à base do ensino básico e tem por finalidade formar a criança no todo, nos aspectos sociais, afetivos, motor e cognitivo".
>
> **P 04**: "A Educação Infantil visa o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Interagindo com a família e a comunidade. A Educação Infantil tem um importante papel no desenvolvimento integral da criança. Pois, mediante os estímulos, irão abrir caminhos para a aquisição da leitura e da escrita".

Quanto à finalidade da Educação Infantil, o olhar de P2 é direcionado para a formação da criança, num determinado contexto social, afetivo, motor e cognitivo. Ainda evidenciando o compromisso da Educação Infantil, P01 e P04 apresentam, como finalidade, o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, tal como referenciado pelos autores Brasil (2005b/1990) e LDB (2010/1996), (cf. Cap. I). Quanto a P04, aponta a importância da família e da comunidade nesta parceria, direcionando a formação para a aquisição da leitura e da escrita.

A finalidade da Educação Infantil, bem como os modos de ação educativa, constam de documentos estruturantes deste nível de ensino, que os professores evidenciaram conhecer, tanto em resposta a uma questão específica do guião da entrevista, como ao longo do diálogo entre entrevistadora e docente. Assim, tal como referenciado anteriormente, na Revisão da Literatura (cf. Cap. I), a Educação Infantil ancora no Parâmetro Curricular da Educação Infantil (Brasil, 2006) e no Estatuto da Criança e do adolescente (Brasil, 2005b/1990), como recordado por P01. Seguindo o mesmo pensamento, P02 menciona também a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (LDB, 2010/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001/2010; 2011/2020), e o PAR – Plano de Ações Articuladas do Munícipio (PAR, 2013). A P03 entende como documento o RCNEI, 1998 a P04, além do RCNEI e a LDB, destaca, igualmente, o DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil,

2010; 1999). Estes documentos aplicam-se à Educação Infantil, passando a garantir os direitos assistidos às crianças até 6 anos de idade (cf. Cap. I).

Os documentos curriculares mencionados direcionam as professoras para a realização de **planejamento da leitura e da escrita**, a segunda categoria em análise, visando a qualidade educativa na Educação Infantil.

Tabela 21 – Planejamento de atividades de leitura e escrita

Categoria 2	Subcategorias	Ocorrências
Planejamento de atividades de leitura e escrita	Reuniões de trabalho colaborativo docente	4
	Planejamento geral comum mensal	3
	Planejamento diário	4
	Atividades comuns de leitura e escrita	4
	Adequação á faixa etária da turma	1
	Planejamento de temas transversais de livros	1
	Total de ocorrências	17

Quanto à segunda categoria, os docentes exprimem, como planejamento de atividades de leitura e escrita, reuniões de trabalho colaborativo docente, planejamento diário e atividades comuns de leituras e escrita, ambas com 4 ocorrências. Com 3 ocorrências, surge a subcategoria planejamento geral comum mensal e, com igual número de 1 ocorrência, a adequação à faixa etária da turma, bem como o planejamento de temas transversais de livros.

Desta forma, os professores entendem a importância do planejamento de atividades de leitura e escrita, como bem realçam as professoras.

> **P2**. "Sim. Nós recebemos antecipadamente uma agenda mensal que é discutida e articulada entre todas as professoras, cada uma da sua sugestão de livros, de leituras das atividades que podem ser realizada nesse mês. O que a gente pode fazer para tornar as aulas atrativas e diferentes. É, e daí é feito o planejamento diário, através da agenda, a gente faz o nosso planejamento como será trabalhado a cada dia, quinzenalmente, nossas aulas atividade acontece quinzenalmente no sábado".
>
> **P3.** "Através do planejamento diário, com momento de leitura selecionando livros pensando na qualidade literária e na adequação à faixa etária da turma, já a escrita na construção coletiva no quadro onde o professor é o escriba".
>
> **P4.** "Sim. Realizamos planejamento onde preparamos um roteiro diário, realizamos diariamente a rodinha de leitura, com o acervo escolar que é totalmente voltado para o universo infantil".

Assim, as docentes P2, P3 e P4 confirmam a realização colaborativa de planejamento prévio, mensal e diário, tendo como instrumento norteador uma agenda mensal, a qual proporciona um roteiro diário, que será trabalhado em sala de aula. As professoras têm em conta o roteiro das aulas, trabalhando com rodas de leitura. Os livros, a serem trabalhados, seguem a faixa etária dos alunos e a qualidade literária. A construção da agenda, bem como o roteiro diário das atividades de leitura e escrita, a concretizar, são previamente elaborados em conjunto, entre todos os docentes da Escola e a supervisão da Educação Infantil. Em se tratando da escrita, esta é realizada de forma coletiva, no quadro de giz, tendo o professor como escriba, como mencionam P2, P3 e P4.

Em triangulação com os resultados do questionário aos alunos (ficha de registro) (cf. Cap. 4, 1.2), é de destacar o cuidado manifestado pelas docentes no planejamento de atividades de leitura e escrita, o que poderá explicar o entusiasmo visível em todas as crianças, pela hora de leitura da professora. Recorda-se que, quando questionadas se gostam "de ouvir histórias", a resposta das crianças foi unânime, com 66 (100%) a responderem que gostam de ouvir, o que é muito importante para a motivação das crianças. Este aspecto da motivação para a leitura é reforçado por diversos investigadores, tal como referenciado, na revisão da literatura (cf. Cap. II), por autores, Mahoney e Almeida (2005) e Galvão (2003). No que concerne à terceira categoria, **aperfeiçoamento da competência de leitura**, os resultados constam da tabela seguinte.

Tabela 22 – Aperfeiçoamento da competência de leitura

Categoria 3	Subcategorias	Ocorrências
Aperfeiçoamento da competência de leitura	Desenvolvimento de habilidades cognitivas	4
	Desenvolvimento de habilidades de pensamento	4
	Desenvolvimento de habilidades motoras	1
	Desenvolvimento da afetividade	1
	Desenvolvimento da oralidade	2
	Trabalho com diversos gêneros textuais	6
	Leitura integrada em Projetos de Escola	2
	Reforço do aspecto lúdico da leitura	5
	Reforço da leitura diária	4
	Utilização de estratégias diferenciadas de leitura	4
	Utilização de jogos de leitura	4
	Utilização de rodinhas de leitura	2
	Concretização de entrevistas sobre o nível de leitura	1
	Total de ocorrências	40

Na terceira categoria, registram-se as percepções docentes sobre o aperfeiçoamento da competência de leitura, através do desenvolvimento de habilidades cognitivas e de pensamento, bem como de reforço da leitura diária, estratégias diferenciadas de leitura e jogos de leitura, todas estas subcategrias com 4 ocorrências. Com 1 ocorrência, surge a subcategoria de desenvolvimento de habilidades motoras, da afetividade e concretização de entrevistas sobre o nível de leitura. Consta ainda, com 2 ocorrências, o desenvolvimento da oralidade, leitura integrada em projeto e rodinhas de leitura. Significativamente, com 6 ocorrências, surge o trabalho com diversos gêneros textuais, pontuando em seguida, com 5 ocorrências, o reforço do aspecto lúdico da leitura.

No que se concerne às subcategorias sobre habilidades, as docentes referem:

> **P1.** "As habilidades cognitivas e a de pensamento".
>
> **P2**. "São várias e são construídas gradativamente, assim que a criança ingressa na escola, né? Através de atividades que estimulem o pensamento, a criatividade, através de leituras, a roda de leituras, que são feitas diariamente. Trabalhamos desde a Educação Infantil com vários gêneros textuais, nós temos um projeto permanente na Escola que é o "Projeto Voando nas Asas da Imaginação", no qual trabalhamos vários gêneros como eu já disse, é concluindo diariamente e as atividades de leitura. Então assim, na agenda já vem dizendo ali, já vem pedindo que gênero iremos trabalhar, se é um conto, se é uma música, se é uma receita, se é uma regra de jogo. E também os livros que temos aqui, o acervo muito bom aqui em nossa escola, então procuramos naquele acervo o que se encaixa com aquele gênero textual, que são os textos narrativos".
>
> **P3.** "Desenvolvimento da oralidade, capacidade de decifrar de forma automática cadeias grafemáticas para localizar informações em material escrito".
>
> **P4.** "As crianças é um ser que se demonstra aberto para aquisição da leitura, introduzimos a mesma de forma lúdica e partir do momento que a mesma se apropria do conhecimento ela mergulha no universo da leitura".

Assim, para a criança dominar a leitura, P1 e P2 consideram **as habilidades** cognitivas e a de pensamento, essenciais para a criança dominar a leitura. A P2 complementa que essas habilidades são construídas gradativamente, no ambiente escolar, e que as ações motora e afetiva são também essenciais, para o desenvolvimento dessa habilidade. No ponto de vista de P3, a docente considera o desenvolvimento da oralidade, bem como a capacidade de decifrar, de forma automática, cadeias grafemáticas, a fim de localizar informações em material escrito. A P4 entende que a criança está aberta à aquisição da leitura, pelo que haverá que reforçar a vertente

lúdica, levando-a, progressivamente, a apropriar-se do conhecimento e a mergulhar no universo encantado da leitura.

Quanto à subcategoria **gêneros textuais**, e como se pode ler nas transcrições das entrevistas (ver Apêndices), a P1 utiliza diversos tipos textuais, tais como receitas, fabulas, histórias em quadrinhos, músicas, poemas, parlendas e lendas. A P3 complementa as citações da P1, com contos, biografias, anúncios, listas temáticas, entre outros, evidenciando a função social da leitura.

> **P 03:** "Os mais diversos tipos de textos como: contos, fábulas, receitas, biografias, anúncios, listas temáticas, etc.. Mostrando sempre uma função social para as crianças".

Recorda-se que a função social da linguagem é um dos aspetos fulcrais da aprendizagem da Língua Materna, particularmente das competências de leitura e escrita, como analisado na primeira parte (cf Cap. I, 1.1), citando autores como Lomas, Osoro e Túson (2008), e ainda Coimbra (2008).

Por sua vez, P4 não só contempla a fala da P1 e P3, como assinala textos que motivam as crianças, como convite de aniversário, receitas de culinária e letra de músicas. A P2 se debruça no Projeto permanente de leitura da Escola, que tem, como título, "Voando nas asas da imaginação", e que engloba vários gêneros textuais. Há ainda referência à utilização de livros, que fazem parte do acervo literário da Escola, com uma gama diversificada de textos narrativos, o que vem reforçar a importância das Bibliotecas Escolares (cf. Cap. I).

No que diz respeito às subcategorias sobre **estratégias de leitura,** as docentes referenciam:

> **P2**. "Fazendo o reconto da história, atribuindo outro final ou até mesmo criando assim outra história. A gente pode mostrar a capa do livro, se ela conhece aquilo ali, já tem o conhecimento prévio, como é essa história? E, às vezes, mesmo antes de a gente ler, se ela já conhece um conto, por exemplo, então ali ela já vai desenvolver, falar o que ela sabe daquela história".
>
> **P3. "**Eu procuro trabalhar sempre de forma lúdica, porque a Educação Infantil é desenvolvida através da ludicidade, levando para as crianças aquilo que elas gostam, como: regras do jogo é um excelente recurso, para jogar ele precisa conhecer as regras e para conhecer as regras ele precisa ler. Isso é despertar o interesse nele, a partir da leitura. O alfabeto móvel também é um excelente recurso, para trabalhar a leitura".

> **P4. "**Gosto de estimular as crianças, pedindo as mesmas que previamente realizem uma leitura visual. Depois que realizo a leitura do texto, peço que elas recontem a história para a turma. Também costumo usar o alfabeto móvel, para que eles formem palavras e também propomos momentos de dramatização da história trabalhada".

Como **estratégia para aperfeiçoamento da leitura,** a P1 busca realizar a leitura diária. A dramatização, os filmes, a interpretação oral e a roda de conversas oportunizam o aluno a se expressar. Fazer o reconto de uma história, atribuindo outro final, é o que utilizam a P2 e a P4, como incentivo à leitura. Trabalhar de forma lúdica através de regras de jogo, bem como utilizar o alfabeto móvel, constituem recursos eficazes para o aperfeiçoamento da leitura, na visão da P3. Neste sentido, a decodificação da leitura acontece quando a criança passa a ter contato com diversos tipos de textos e livros, é o que menciona a P1. As estratégias, mencionadas pela P3, que incluem regras de jogo, alfabeto móvel e construção coletiva de lista de palavras são contributos para a decodificação de leitura, bem como a reescrita de texto, tendo a professora como orientadora. Por sua vez, a P3 entende que uma forma de motivar as crianças, para a decodificação da leitura, é mostrar que esta é uma forma de viajar sem sair do lugar, possibilitando ler para descobrir e ler para se informar. A P4 entende que é através da roda de leitura, em sala de aula, e de atividades relacionadas com o texto, que se proporciona a decodificação da leitura, por parte das crianças.

Passando à quarta categoria, **atividades sobre o processo de escrita**, os resultados são apresentados na tabela seguinte.

Tabela 23 – Atividades sobre o processo de escrita

Categoria 4	Subcategorias	Ocorrências
Atividades sobre o processo de escrita	Utilização de formação de palavras	2
	Utilização de listas portadoras de textos	3
	Utilização do alfabeto móvel	1
	Trabalhos com diversos gêneros textuais	1
	Utilização de estratégias diferenciadas de escrita	1
	Atividades de agrupamento de níveis	2
	Atividades de escrita espontânea	1
	Atividades de reconto e reescrita de textos	1
	Atividades de sonorização promovendo a escrita	1
	Total de ocorrências	13

Na quarta categoria, incluem-se as atividades que desenvolvem o **processo de escrita** dos alunos, através da utilização de formação de palavras e atividades com agrupamento de níveis, ambas com 2 ocorrências. Com 3, consta a utilização de listas portadoras de textos e, com 1 ocorrência, o uso do alfabeto móvel, trabalhos com diversos gêneros textuais, utilização de estratégias diferenciadas de escrita, atividades de escrita espontânea e de reconto e reescrita de textos, bem como atividades de sonorização, promovendo a escrita.

> **P1.** "Formação de palavras, uso do alfabeto móvel, listas portadoras de textos, vários tipos de textos".
>
> **P3.** "Construção de listas temáticas no quadro, tendo o professor como escriba, a fim de explorar a sonorização das letras através do método metafônico; atividades de escrita espontânea em dupla, agrupando os níveis aproximados".
>
> **P4.** "Diversas atividades, como construir listas portadoras".

Na opinião da P1, as crianças adquirem **habilidades para dominar a escrita**, quando principiam a escrever listas e textos. Na compreensão da P2, são as atividades desafiadoras, que levam as crianças a pensar sobre o sistema de escrita. Assim, conhecer o sistema de escrita e fazer a relação entre o que se fala e como se escreve é o que proporciona, à criança, adquirir habilidades essenciais para a escrita, na visão da P3. Para a P4, a utilização do projeto de leitura da Escola, denominado "Voando nas asas da imaginação", incentiva as crianças a gostar de ler. Partindo desse princípio, mesmo aquelas crianças que ainda não atingiram o nível de escrita alfabético, já se apropriam da leitura visual.

As diversas atividades, relatadas pelas professoras, reforçam a apropriação da escrita pelas crianças, na Educação Infantil, num aperfeiçoamento constante, em sala de aula.

As professoras entrevistadas utilizam diversos **critérios e estratégias para avaliar a leitura e a escrita**, desenvolvidas por cada criança, ao longo do ano letivo. Esses critérios e procedimentos são comuns aos professores do mesmo ano e nível de ensino, seguindo as orientações curriculares em vigor, para a Educação Infantil.

Tabela 24 – Critérios e estratégias para avaliar a leitura e a escrita

Categoria 5	Subcategorias	Ocorrências
Critérios e estratégias para avaliar a leitura e a escrita	Observação diária de leitura e de escrita	5
	Observação de sonorização da leitura	4
	Observação de utilização do alfabeto	2
	Observação de atividades de escrita espontânea	2
	Aplicação de lista nominal e numeral	2
	Aplicação de estratégias de superação a partir da avaliação realizada	4
	Aplicação de entrevistas sobre o nível de leitura e escrita	5
	Intervenções em leitura e escrita	2
	Utilização do agrupamento de níveis	1
	Total de ocorrências	27

Quanto à quinta categoria, inluem-se as ocorrências relativas a **critérios e estratégias para avaliar a leitura e a escrita.** Por ordem decrescente, emergem a observação diária de leitura e escrita dos alunos e a concretização de entrevistas sobre seu nível de leitura e escrita, ambas com 5 ocorrências. A utilização do alfabeto, atividades de escrita espontânea, aplicação de lista nominal e numeral e intervenções formais em leitura e escrita apresentam 2 ocorrências. Com 4, surge a observação de sonorização da leitura e a aplicação de estratégias de superação, a partir da avaliação realizada.

Ao que condiz às subcategorias de critérios e estratégias para avaliar a leitura e escrita, as professoras relatam práticas cotidianas de avaliação, em relação com estratégias de superação de dificuldades, tal como se pode observar nos excertos que se incluem:

> **P2**. "A observação diária é fundamental todos os dias, não devemos aplicar uma atividade só por aplicar, a gente tem que ser muito atenta, muito observadora, a cada atividade que cada criança realiza. Por que como a atividade ensina a pensar, não é uma atividade só de escrever, então a gente observa se a criança realmente está sabendo fazer, que letra deve usar, é, descobrir, por exemplo, no caça palavras através

> das pistas a letra inicial. A gente usa a entrevista que sugerida pelo PROFA, é um ditado com quatro palavras: uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. No caso dos meus alunos, a última entrevista que eu fiz já usei uma frase e eles na maioria conseguiram fazer, assim não ortograficamente correto, mais da maneira que ele atribuíram, cada sílaba a um som da palavra. O PROFA sugere três entrevistas, uma no primeiro mês da criança na escola, por que as primeiras semanas são de adaptação, uma logo após o final do segundo semestre (período que saímos de recesso ou quando voltamos do recesso) e uma agora em novembro. Aí a gente já está aplicando estas entrevistas com as crianças".
>
> **P3.** "Para a escrita a gente usa assim, a escrita espontânea dos alunos, porque a partir do momento que ele escreve aquilo que ele fala, a gente vê se faz essa relação. Se ele já consegue perceber, essa diferença do que se fala do que se escreve, se ele consegue perceber o som que sai da boca dele, e ele consegue transmitir através da escrita".
>
> **P3.** "Quando identificamos as dificuldades das nossas crianças procuramos trabalhar de forma lúdica utilizando os materiais didáticos acervos da escola, já na escrita uma excelente atividade é o agrupamento de níveis aproximados para que um possa contribuir para o avanço do outro e intervenções da professora".

Diante dos critérios e estratégias, verbalizados pelas professoras, há a destacar o cuidado havido com a aplicação de estratégias de superação, no caso de dificuldades na leitura e na escrita dos alunos, pelo que a análise englobará, complementarmente, as duas vertentes.

Entre os **critérios e estratégias de avaliação,** indicados pela P1 constam a realização de leitura diária, leitura do alfabeto, lista nominal e dos numerais, complementando com a entrevista de avaliação. A P2 concorda com a P1 quanto à leitura diária, entendendo que as intervenções formais requerem o desdobramento da atenção, para saber se o aluno faz a relação do que se fala com o que se escreve. Nesta perspetiva, há que incentivar a escrita, mesmo sem a criança saber escrever e incentivar a leitura, mesmo sem a criança saber ler, entendendo que o incentivo estimula a criança a buscar novos conhecimentos. A P3 segue o mesmo pensamento da P1 e P2, em relação à leitura diária, avaliando, assim, a participação dos alunos no momento de leitura, através de decodificação de textos, alfabeto móvel e lista nominal da turma (como aponta, também, a P1). Utilizando a escrita espontânea dos alunos para assim promover à leitura e à escrita, com o mesmo entendimento da P2, relaciona o que o aluno fala com o que o aluno escreve, nesta dialética observando o desenvolvimento das aprendizagens. A P4 objetiva sua resposta, frisando que os critérios são os níveis de escrita, os quais são identificados para cada criança e o instrumento usado é a avaliação, realizada a cada trimestre, de forma a registar os avanços em leitura e escrita.

A partir da avaliação realizada, as professoras utilizam **estratégias para superar as dificuldades** de alguns alunos, tal como constam das transcrições das entrevistas (ver Apêndices). A P1 utiliza atividades individuais, realizando as atividades de casa que não foram feitas. A P2 afirma que a leitura é mais complexa, concordando com a proposta do PROFA que ensina primeiro, a criança a escrever, vai pensando e vai escrevendo. Entende que, para ler, a criança tem um pouco mais de dificuldade, por isso considera que não só a Escola, mas também os pais poderiam ajudar nesta construção. Para a P3, ao identificar essas dificuldades, o melhor é trabalhar com atividades lúdicas, utilizando os materiais didáticos da Escola. Na escrita aponta, como excelente atividade, o agrupamento de níveis aproximados, para que um aluno possa contribuir com o avanço do outro, segundo as orientações da professora. A P4 passa a intensificar um trabalho mais voltado para as necessidades específicas da criança, quando esta apresenta dificuldades na aprendizagem.

A **família** tem um papel muito importante na aprendizagem dos alunos, quando é intensificada a sua participação na construção dos conhecimentos, como é evidenciado pela P2 e, similarmente, pela P1, P3 e P4. Percebemos que a criança que tem acompanhamento pela família apresenta um rendimento escolar satisfatório, de acordo com a percepção da P2. Infelizmente, a contribuição no processo ensino aprendizagem da leitura e escrita, por parte da família, é mínima, resumindo-se apenas às atividades de casa. Na verdade, e relembrando a contextualização, realizada anteriormente (cf. Cap. II, 3.), trata-se de uma comunidade com muitos pais analfabetos, como recorda P3. Dado que os pais ainda não despertaram para a importância da leitura e escrita, é promovido o plantão pedagógico, para tentar despertar, nos pais, essa prática tão necessária, nas palavras de P4. Em geral, as docentes sublinham a participação e o envolvimento dos pais, para a consolidação dos estudos dos filhos, como destacado por Arends (2008) e analisado na revisão teórica (cf. Cap II, 2.).

Face à complexidade e responsabilidade docente no ensino e aprendizagem da leitura e escrita, procedemos à análise categorial sobre a formação dos professores.

Tabela 25 – Formação inicial e continuada docente nas áreas de leitura e escrita

Categoria 6	Subcategorias	Ocorrências
Formação inicial e continuada docente nas áreas de leitura e escrita	Prática tradicional	3
	Prática sócioconstrutivista	1
	Trabalhos com diversificação de textos de sua realidade	2
	Compreensão em dificuldades de aprendizagem	1
	Importância da habilidade profissional	3
	Aperfeiçoamento das práticas pedagógicas	6
	Total de ocorrências	16

Na sexta categoria, as professoras elencam a importância da **formação inicial e continuada.** Compreendem que, anteriormente, trabalhavam em suas práticas pedagógicas de forma tradicional e acentuam a importância da habilidade profissional, alcançando ambas as subcategorias 3 ocorrências. A prática construtivista e a compreensão em dificuldades de aprendizagem aparecem com 1 ocorrência. Com 2 ocorrências, surge o trabalho com diversificação de sua realidade. Mais significativo, destaca-se o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, que atinge 6 ocorrências.

Quanto à formação docente, nas áreas de leitura e escrita, as professoras referem:

> **P1. "**Quando me formei no magistério, a gente sente a diferença do que foi passado naquela época e depois, né? Naquela época eram cartilha, as sílabas, estudava sílaba por silaba, textos pequeno, decoreba. E hoje não, a gente tem que ter contato com vários tipos de textos, né? Eles participam ,hoje mesmo a aula foi um poema sobre brinquedo e brincadeiras, né? Ai eu fiz perguntinhas, ai eles conseguiram responder tudinho. São textos da realidade deles, eu já notei que eles se interessam mais quando é trabalhado o texto musical que ele conhece: cantiga de rodas, lista temáticas contextualizadas."

> **P2**. "Sim. Nos ajuda a aperfeiçoar a nossa prática, por que assim, a gente nunca sabe tudo, a gente nunca está pronta, então a gente tem que cada vez ir buscar. E as coisas mudam, não é? Eu não leciono hoje na turma de Educação Infantil como eu ensinava há vinte anos, por que já estou com vinte e três anos de sala de aula. E comecei no infantil e quando comecei era muito diferente, era a forma tradicional. Principalmente a escola particular, só utilizava aquele livrinho e pronto, e hoje já trabalho de uma forma bem diferente, é uma proposta sócio construtivista. Que trabalha o social, que ajuda a criança a construir, não é pegar tudo pronto, antigamente era muito tradicional, a gente tinha que recortar para a criança. Às vezes vi colegas dizendo a cor que a criança tinha que pintar a maçã, tinha que ser de vermelho e hoje não, a gente tem que deixar a criança se expressar, construir, fazer, ser autônoma e não nos seguir. A criança tem que ter oportunidade para falar, para dizer o que pensa trabalhar, os temas sociais, tudo o que envolve o meio".

> **P3. "**A minha formação inicial me habilitou a exercer minha profissão, porém no decorrer dos doze anos da sala de aula, muita coisa mudou, fiz outros cursos que contribuíram muito na minha prática pedagógica, principalmente no processo de aquisição da escrita".

A **formação inicial e continuada,** na visão das professoras, tem muita importância e utilidade (ver Apêndices). A P1 e a P2 afirmam a relação da formação com a sua prática. As palavras da P1 revelam como percepciona a diferença entre a forma de hoje ensinar e na conclusão do magistério, anos antes. Utilizava-se cartilha, as crianças estudavam sílaba por sílaba, em textos pequenos e, atualmente, têm contato com vários gêneros de textos. Por exemplo, os alunos participam de um poema "Brinquedos e brincadeiras", envolvendo-se e respondendo às intervenções da professora. São textos que trabalham a realidade dos alunos, de uma maneira transversal a vários tipos de linguagem, verbal e não verbal: texto musical, cantigas e listas de textos. Entende que a formação continuada aperfeiçoa na busca dos novos conhecimentos e das novas técnicas. A P2 relata que a sua formação vem contribuindo bastante para a sua prática pedagógica, ao colocar em prática o que aprendeu na pós-graduação de Psicopedagogia. Passou a entender melhor as dificuldades de aprendizagem das crianças e os seus problemas sociais. A partir do curso do PROFA, considera que se atualizou sobre o processo da escrita. A formação inicial habilitou-a a exercer sua profissão, segundo a P3. Porém, no decorrer dos dez anos de sala de aula, muita coisa mudou. Fez outros cursos, que contribuíram muito em sua prática pedagógica, principalmente no processo de aquisição da língua escrita. Entende o PROFA como uma excelente formação para os professores, nas áreas de leitura e escrita, bem como o Pro-letramento/linguagem, dada a importância da alfabetização e do letramento. Por sua vez, a P4 relata que a formação mostra a teoria e a sala de aula nos coloca a prática. Em cada turma desenvolve métodos que auxiliem nas novas práticas e estratégias para alcançar um ensino e aprendizagem de qualidade. A formação continuada é de suma importância, sendo necessário que o docente esteja buscando novas práticas e estratégias, para desenvolver um melhor trabalho (cf. Cap. II, 3.2), (Coimbra et al., 2002), (Shön, 2000), através da prática reflexiva (Nóvoa, 2009).

O inquérito por entrevista aos professores, cujos alunos participaram no estudo, proporcionou o entendimento de que, no caso da Escola selecionada, o exercício da docência, na Educação Infantil, se encontra compatível com sua formação inicial e continuada.

Registra-se o entendimento de que "a formação docente para a educação básica deve ser realizada em cursos superiores de licenciatura plena, sendo admitida a formação mínima de nível

médio, na modalidade normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental" (Libânio, Oliveira & Toschi, 2012, p. 276), (cf. Cap. I, 1.3). Assim, cabe ao docente dar continuidade à sua formação, enquanto pré-requisito para exercer sua função na docência, nesta modalidade de ensino.

4. ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DAS PROFESSORAS DAS TURMAS

Em triangulação com a análise das percepções docentes, relativamente à sua intervenção pedagógica, no ensino e aprendizagem da Língua escrita, bem como à formação inicial e continuada, entendemos pertinente incluir uma breve análise da avaliação docente.

Na Escola onde se centrou a pesquisa foi elaborado um texto de tipo relatório (Henriques & Simões, 2003), da autoria da Secretaria de Educação (2013), relativamente ao **desempenho das professoras** das Turmas 1, 2 e 3, dos alunos que participaram da ficha de registro, da responsabilidade da supervisão escolar. Esse relatório (ver Apêndices) trata de questões pertinentes, sobre a docência dessas docentes.

Primeiramente, a Escola evidencia o compromisso e a participação empenhada das professoras P1, P2 e P3, com sua docência. Afirma que as professoras demonstram: domínio dos conteúdos; constante afetividade com os alunos; o cumprimento em manter o plano de aula em dia e preenchimento das cadernetas; a participação ativa nos encontros e formações continuadas, realizadas pela Secretaria de Educação; assiduidade e pontualidade nas suas atividades; incentivo do hábito de leitura dos seus alunos; preocupação com os alunos que trazem as atividades de casa não feitas; bom relacionamento com os pais dos alunos; organização física da sala adequada às atividades; organização do trabalho dos alunos, individual ou em subgrupos; envolvimento de todos os alunos nos trabalhos; oportunidade de expressão a todos os alunos; explicação de conteúdos com clareza; cuidado na compreensão por todos os alunos; atendimento individual dos alunos, de acordo com suas necessidades; enriquecimento dos conhecimentos dos alunos; incentivo à partilha de sugestões, dúvidas, experiências e atividades, em trabalho conjunto com outras professoras; concretização de momentos de atividades lúdicas na sala de aula. Por fim, referem à adequação ao tempo previsto, necessário às aprendizagens.

Da extensa lista, anteriormente enumerada, ressalta o cuidado no palnejamento e conretização de estratégias e atividades, numa perspetiva construtivista do aluno, enquanto centro de ensino e aprendizagem. Por isso, é de realçar a referência à "participação ativa nos encontros e formações continuadas" (Idem), que vai ao encontro da atualização na Didática e da Pedagogia, aprofundando as competências do professor em suas práticas pedagógicas, tal como afirmado pelos professores na entrevista (na categoria formação inicial e continuada docente) e por autores como Alarcão (2009; 2007) e Perrenoud (2008), referenciados na revisão da literatura (cf. Cap.II, 3.2).

De acordo com a supervisão escolar, individualmente, em relação aos aspectos positivos da P1, a professora realiza o seu trabalho com compromisso e dedicação. Revela uma vasta experiência e elabora atividades diversificadas e desafiadoras. Os aspectos positivos da P2 incidem na maneira como a professora atrai a atenção dos alunos, bem como os repasses dos conteúdos. Como ponto positivo da P3, é assinalada a sua desenvoltura para envolver os alunos nas atividades, pois todos conseguem desenvolver as tarefas propostas.

Em se tratando dos aspectos que precisam ser melhorados, a supervisão escolar aponta a falta de compreensão, participação e o envolvimento dos pais nas atividades de casa. Assim a P 1, em sua sala de aula, faz o que está ao seu alcance diante desta situação, tendo em conta que se trata de alunos que, em sua maioria, não têm acompanhamento, por parte dos pais, em suas atividades de casa. Triangulando com o inquérito por entrevista, confirmam-se as afirmações recorrentes dos professores, sobre a falta de empenho de muitos pais no processo de aprendizagem dos seus filhos e participação na vida escolar, sendo necessária mais colaboração, por parte das famílias.

Em síntese, a aplicação de diversos instrumentos de recolha de dados, construídos a partir da revisão da literatura, possibilitou a apresentação, análise e triangulação de resultados e o cumprimento dos nossos objetivos. Sendo induzidos a concluir que foi possível, no contexto de nossa investigação, analisar a aplicação contextualizada de modelos teóricos de aprendizagem da Língua escrita, pelo professor de Educação Infantil, perspectivando a motivação para a leitura, a evolução do nível conceptual de escrita dos alunos e a qualidade do ensino e aprendizagem, em Língua Portuguesa, tal como explicitaremos a seguir.

CONCLUSÕES

Iniciamos as conclusões, sobre Língua Escrita e Modelos de Aprendizagem na Educação Infantil, partindo do pressuposto da centralidade e transversalidade da Língua Materna, quer no que se refere aos usos sociais da linguagem, quer no que concerne à aquisição gradual de conhecimentos, em diferentes disciplinas e áreas de saber, ao longo da escolaridade e como aprendizagem ao longo da vida (Paviani, 2008).

Assim, dando continuidade à análise e discussão dos resultados, concretizadas no capítulo anterior, abordaremos o cumprimento dos objetivos e realizaremos uma síntese das principais conclusões do estudo. De seguida, faremos alusão a algumas restrições da pesquisa e equacionaremos possíveis aberturas investigativas, em estudos futuros, sobre a aquisição e o aperfeiçoamento da linguagem escrita, na Educação Infantil.

O estudo, que presentemente se conclui, procurou analisar a aplicação contextualizada de modelos teóricos da Língua escrita, pelo professor de Educação Infantil, perspectivando a evolução do aluno e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em concordância, relembra-se a Pergunta de Partida, que definiu o *design* e orientou o estudo de caso, concretizado numa Escola com Educação Infantil:

- Em que medida a aplicação contextualizada de modelos teóricos de aprendizagem da Língua escrita, pelo professor de Educação Infantil, potencia a aquisição e o aperfeiçoamento, pelos alunos, de competências de leitura e escrita e a qualidade do ensino e da aprendizagem, em Língua Portuguesa?

Partindo da revisão da literatura, foram analisados alguns documentos estruturantes, que regem a Educação Infantil no Brasil, concretamente o PNE (2001), RCNEI (1998), LDBEN (2010; 1996) e ECA (2005a; 2005b/1990). Em acréscimo, e a fim de criarmos uma base de sustentação conceptual do estudo, convocamos, nos capítulos I e II, alguns modelos teóricos de aprendizagem, que visam o desenvolvimento cognitivo, intelectual e sócio-cultural das crianças, focalizando, especialmente, o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, em Língua Portuguesa.

Assim, foram analisados modelos teóricos de aprendizagem e avaliados níveis de escrita, tendo por base Piaget (1975; 1967/1964; 1982), Vygostky (2002/1947; 2002; 1996; 1991; 1934/1896), Wallon (2008; 2007), Ferreiros e Teberosky (2013; 2007/1999). Na ação reflexiva e competências dos professores, destacamos pesquisas de Alarcão (2009; 2007),

Alarcão e Roldão (2008), Antunes (2007), Perrenoud (2008), Nóvoa (2008), Schon (2000) e Zeichner (1993). As teorias e os estudos referenciados estiveram na base da construção das fichas de registro e observação dos alunos, no que se refere a percepções de leitura e escrita, avaliação de níveis de aprendizagem da Língua escrita, e ainda do guião do inquérito por entrevista aos professores.

Leitura e escrita na Educação Infantil

No estudo de caso, registramos e analisámos as percepções de alunos e professoras, sobre ensino e aprendizagem de leitura e escrita, em Educação Infantil.

Na análise foi tida em conta a dualidade aluno e professor, face ao trabalho conjunto, desenvolvido em ambiente de sala de aula (Alarcão, 2009; 2007).

Cumprindo os objetivos definidos previamente para o estudo, de acordo com a Pergunta de Partida, e com base nos documentos oficiais, que regem a Educação Infantil no Brasil, foram analisados modelos teóricos de aprendizagem da Língua escrita, tendo em vista a avaliação do nível de escrita. No decurso de um ano letivo, os alunos de Educação Infantil foram avaliados em três momentos, considerando cinco níveis: NPS – Pré-Silábico; NSSV – Nível Silábico sem Valor Sonoro; NSCV – Nível Silábico com Valor Sonoro; NSA – Nível Silábico Alfabético e NA – Nível Alfabético.

No início do ano, alguns alunos novatos encontravam-se no nível mais baixo de escrita, registrando apenas garatujas. Após um período de adaptação, reforçado com a socialização em meio escolar, a análise comparativa das avaliações, realizadas ao longo do ano, comprovou um progresso significativo na leitura e na escrita, com a maioria dos alunos a progredir nesses níveis avaliativos e com alguns a alcançarem o NA - Nível Alfabético.

No final do ano, quando responderam às questões colocadas pela investigadora, os alunos mostraram compreender a importância da Língua escrita. Mais de metade afirmou gostar de ler, embora alguns indiquem, posteriormente, preferir atividades de escrita à leitura.

Muitos têm acesso, no ambiente familiar, a revistas e livros, porém apenas fazem leituras quando os pais ou a professora solicitam, o que reforça o trabalho conjunto entre Escola e Família, destacado pelas professoras, nas entrevistas. No que se refere a ouvir contar histórias, regista-se que integra as preferências manifestadas pela totalidade dos alunos, constituindo uma

efetiva motivação à leitura, que os professores reconhecem. Contudo, nem sempre os pais estão disponíveis para contar histórias, e alguns pais não sabem ler, pelo que os alunos referenciam o seu interesse em ouvir a professora contar histórias.

Em triangulação com as respostas das docentes entrevistadas, estas sublinharam a importância de atividades como a hora ou roda de leitura, integradas em Projetos que reforçam o aspeto lúdico da aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, em especial de competências de leitura e escrita. A percepção, pelas crianças participantes, das suas competências em Língua Portuguesa, revelou uma efetiva consciencialização, por parte de alguns alunos, dos avanços e dificuldades experienciados, coincidente com a avaliação por níveis, realizada nas turmas que integraram o estudo de caso. Muitos afirmaram à investigadora a sua insegurança, na leitura de palavras simples e na escrita do seu nome, durante as observações realizadas em sala de aula.

Globalmente, constata-se que as crianças gostam de estar na Escola e participar nas atividades, não obstante nem todas preferirem ler e escrever, e algumas verbalizarem mesmo as suas dificuldades linguísticas. O docente poderá partir deste interesse das crianças pela Escola, e pelo convívio entre pares, a fim de motivá-las para o trabalho de leitura e escrita, a desenvolver, diariamente, em sala de aula.

A percepção da importância das funções do professor, para o desenvolvimento futuro da criança, é unânime entre as docentes entrevistadas, pois todas referem, como finalidade da Educação Infantil, a formação da criança em contexto educativo e o seu desenvolvimento integral. Em consequência, é de realçar o cuidado manifestado, pelas professoras, no planejamento de atividades de leitura e escrita, com reforço da vertente lúdica da hora do conto. A maioria das docentes percepciona a importância da diversificação de gêneros textuais e de estratégias de leitura e escrita, de modo a que o aluno se aproprie de mecanismos textuais, necessários aos usos sociais da Língua e respectiva decodificação. Neste sentido, é evidente uma valorização do trabalho colaborativo entre docentes, tanto ao nível da intervenção didática, quanto na concretização dos projetos de leitura, de turma e de Escola, na tentativa de levar as crianças à apropriação do Nível Alfabético (NA) e à descoberta do prazer de ler. Todavia, é evidente que ainda há muito a ajustar, quanto à participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos, e ainda no que se refere à afetividade, ao diálogo e a mais colaboração entre alunos, pais e professores.

A partir da análise categorial realizada, reforçada pela triangulação com o relatório supervisivo de desempenho docente, das professoras das turmas, podemos concluir que todo este trabalho docente, em sala de aula, implica um esforço colaborativo de formação contínua, com base na reflexão sobre as práticas. As atuais competências de um professor reflexivo, enquanto supervisor das práticas pedagógicas, vão muito para além da formação inicial docente, tal como destacado pelas professoras entrevistadas. Face à complexidade da aprendizagem da Língua escrita, as funções docentes cruzam as exigências curriculares com a realidade das crianças deste nível etário, num contexto social multicultural, em permanente evolução. Em consequência, conclui-se que a qualidade do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, na Educação Infantil, passa, necessariamente, por uma formação profissional docente, igualmente de qualidade.

Limitações e perspectivas futuras

As **limitações do estudo** provêm da proximidade entre professoras e investigadora, pela participação colaborativa no estudo de caso, desenvolvido em contexto escolar. Contudo, é importante referir que o anseio pelo conhecimento aprofundado da Língua escrita, segundo modelos de aprendizagem na Educação Infantil, não impediu uma avaliação crítica do trabalho desenvolvido. Compreendendo que o estudo de caso não permite uma transferência imediata de resultados, é possível, no entanto, uma aproximação a contextos semelhantes (Stake, 2009), o que pode dar abertura a desenvolvimentos futuros.

Assim sendo, tendo em conta a necessidade de mudanças significativas, no exercício da profissão docente, sugerem-se, como **futuros trabalhos e projetos de investigação**:

- Avaliar em que medida a competência de oralidade influencia a progressão nos níveis de escrita, do aluno de Educação Infantil;
- Analisar como o reforço da leitura, numa perspetiva lúdica, de prazer de ler, pode melhorar o senso crítico, a socialização e a compreensão leitora do aluno;
- Analisar o impacto da ação de profissionais especializados, para lidar com deficiências múltiplas de alguns alunos, visando uma otimização da atuação do professor em aula;

- Analisar o impacto, nas aprendizagens de alunos da Educação Infantil, de Projetos que interliguem a vertente lúdica com a aquisição de conhecimentos significativos, conjugando brincadeira, diversão e aprendizagem;
- Analisar a influência de Cursos de formação contínua, direcionados para docentes de Educação Infantil, nas competências profissionais docentes, necessárias à intervenção didática no domínio da Língua escrita.

Para concluir, salienta-se a essencialidade do comprometimento profissional docente na Educação Infantil, a fim de melhorar a qualidade educativa e o sucesso dos alunos, que apenas iniciaram o seu percurso escolar. Tal apenas será possível com o empenho e colaboração de todos os agentes educativos, alunos, pais, professores, supervisores e gestores, no desenvolvimento de um trabalho dinâmico, criativo, interativo, social e cultural.

BIBLIOGRAFIA

Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª ed., A. Faria, Trad.). Madrid: Mc Graw Hill.

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência *Sísifo*. *Revista de Ciências da Educação, 8*, 119-128. Acedido em 9 de junho de 2014, em http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119

Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Almeida, A. R. (2001). O que é afetividade? Reflexões para um conceito. Anais da XXIV. Reunião Anual da ANPEd.

Almeida, J., & Pinto, J. (2005). Da Teoria à InvestigaçãoEmpírica. ProblemasMetodológicosGerais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.

Andrade, L. B. (2010). *Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]*. Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from Scielo Books <http://books.scielo.org>. All.São Paulo: Editora Unesp.

Antunes, C. (2007*). Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender.* Porto Alegre: Artmed.

Bagno, M., Stubbs, M. & Gilles, G. (2005). *Língua Materna: Letramento, variação e ensino*, (P. 13-82). São Paulo: Parábola Editorial.

Barbosa, J. J. (2008). *Alfabetização e leitura.* São Paulo: Cortez.

Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edição 70.

Bessa, D. (2005). O uso das estatísticas em Economia. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp. 79-98). Porto: Edições Afrontamento.

Beuren, I. M., & Raupp, A. F. M. (2008). Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In R. D. Colauto et al., s(Org.), *Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: teoria e prática* (pp. 46-97). São Paulo: Atlas.

Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.

Brasil. (2005a). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS.

Brasil. (2005b). Leia nº 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. De 13 de julho de 1990.

Brasil. (2007). Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas.

Brasil. (2006). Resolução nº. 1, de 15 de maio. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006.

Brasil. (1999). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. Brasília: Diário Oficial da União.

Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil**.** Brasília: MEC/SEF/COED.

Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (1996). *Emenda Constitucional, nº 14, de 12 de setembro.* Brasília: Diário Oficial da União.

Brasil. (1993). *O que é o Plano Decenal de Educação para todos/MEC/SEF, 8.* In Planejamento da Educação. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil.* De 5 de outubro.

Brasil. (1985/1979). *Código de menores:* lei n 6.697 de 10 de outubro de 1979, acompanhada de legislação sobre o menor e de índice alfabético-remissivo. São Paulo: Saraiva.

Brasil. (1927). Decreto de Lei n° 17943 – A, de 12 de outubro de 1927. *Código de Menores de 1927*.

Cagliari, L. C. (2008). *Alfabetização e linguística*. (10ª Ed.). São Paulo: Scipione.

Cagliari, L. C. (1995). *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione.

Calil, A. G. C. (2007). Wallon e a Educação: uma visão integradora de professor e aluno In. *siaiwebb06.uunivali.br/*. Acedido em 21 de maio de 2014 em DOI: http://dx.org/10.14210/contrapontos.v7i2.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

César, M., Bárrios, J., & Cristo, I. (2008). Investigar para aprender: Análises de protocolos no desenvolvimento do professor. In J. Ferreira, A. R. Simões, & P. Figueiredo (Eds.), *Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação?. Actas do XV Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: SPCE, FPCEUL & AFIRSE. [Suporte: CdRom].

Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa da Educação, 16* (2), 221-236. Acedido em 20 de outubro de 2014, em http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37416210.pdf.

Chomsky, N. (2005). *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: UNESP.

Coimbra, N. & Martins, A. (2013). *O estudo de caso como abordagem metodológica no Ensino superior. Case study as a methodological approach in higherEducation.* Estudos sobre Educação, *24* (3), 31-46.

Coimbra. N., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e Supervisão: o que move os Professores? *Revista Lusófona da Educação, 20,* 31- 46. Acedido em 3 de agosto de 2014, em http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2936.

Coimbra, M. N. (2008). *Processos de (co) Construção da Competência de Comunicação Escrita em Língua Materna: um estudo de caso em contexto de estágio* (vol. 1). Dissertação apresentada a Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação. Porto.

Coutinho, C.P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade.* Educação Unisinos, *12* (1), 5-15. Acedido em 1 de outubro de 2014, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf

Davis, C., Almeida, L., Ribeiro, M. & Rachman, V. (2012). Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. *Psicologia da Educação, 34,* 63-83. Acedido em 2 de outubro de 2014, em http://pepsic. bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752012000100005&script=sci_arttext

Didonet, V. (2001). Creche: a que veio, para onde vai. In *Educação Infantil: a creche, um bom começo, 18* (73). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Org.), *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (R. Rojo & G. Cordeiro, Trad., pp. 95-128). Campinas: Mercado de Letras.

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona da Educação, 11,* 113-132. Acedido em 27 de agosto de 2011, em http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf

Drouet, R. C. (1990). *Fundamentos a educação pré-escolar*. São Paulo: Ática.

Ferracioli, L. (1999). Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino aprendizagem em Ciências. *Revista brasileira Estudo pedagógico, 80* (194), 5-18.

Ferreira, A. L. & Acioly-Régnier, N. M.. (2010) Contribuições de Henri à relação cognição e afetividade na educação. *Educar, 36*, 21-38. Curitiba: Editora UFPR.

Ferreiro, E. (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de texto e pesquisa* (R. Malerba, Trad.). São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2007). *Psicogênese da língua escrita* **(**D. M. Lichtenstein & L. Di Marco & M. Corso, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Publicação original, 1999).

Ferreiro, E., &Teberosky, A. (1991). *Psicogênese da língua escrita* (4ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Figueiredo, O. (2003). *A Anáfora Nominal em Textos de Alunos. A língua no discurso.*Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Flick, V. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (1ª ed.). Lisboa: Monitor.

Fonseca. M. (2009). *Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*. *Cad. Cedes, 29* (78), 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 jul. 2012.

Fontana, A. (2005). *Mediação pedagógica na sala de aula* (5ª ed.). Brasil: Editora Autores Associados.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da Escola.* Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido* **(**32ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, M. C.(2003). *Historia social da infância no Brasil* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

Galvão, Izabel. (2003). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Coleção Educação e Conhecimento. Petrópolis: Vozes.

Galvão, Izabel. (1995). *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infatil.* (Educação e conhecimento). Petropólis, RJ: Vozes.

Gatti, B. A., Baretto, E. S. S.& André, M. E. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte.* Brasília: Unesco.

Gil, A. C. (2002).*Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias.* (4ª ed.) São Paulo: Atlas.

Guerra, L. B. (2002). A *criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria-modo de fazer.* Rio de Janeiro: Enelivros.

Guimarães, J. L. (2002). O financiamento da Educação Infantil: quem paga a conta? In M. Machado (Org.), *Encontros e desencontros e Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.

Henriques, C. C. & Simões, D. (Orgs.). (2003). *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática* (2ª ed.). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Hadji, C. (2006). É preciso apostar na inteligência dos alunos. *Nova Escola, 198,* 17-20. (Entrevista concedia à repórter Meire Cavalcante).

Kramer, S. (1995). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (5ª ed.). São Paulo: Ctoortez.

Kenski, V. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância.* Campinas, SP: Papirus.

Lei nº 9394/96. (2010). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até fevereiro de 2010.

Lei nº 4.513/64 - De 1 de dezembro de 1964 - DOU de 4/12/64 – Revogado. Autoriza o Poder Executivo a criar a *Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor*, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências.

Lessarde, Claude & Tardif, M. (2008). *O ofício do professor: história perspectivas e desafios internacionais.* (Tra. Lucy Magalhães). (2ª Ed.). Petrópolis; Vozes.

Libânio, J., Oliveira, J. & Tohsi, M. (2012). *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização.* São Paulo: Cortez.

Lima, L. (1980). *Conceitos fundamentais de Piaget: (vocabulário)*. Rio de Janeiro: Mobral.

Lomas, C., Osoro, A. & Tusón, A. (2003). Teorias da Língua, usos da linguagem e ensino. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*(pp. 25-69). Porto: Edições Asa.

Lopes, M. (2011). *O Contributo do Trabalho Colaborativo para o Desenvolvimento Profissional dos Professores e a Melhoria das Aprendizagens.* Dissertação de Mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão e Organização da Prática Profissional. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Lucas, M. A. O. F. (2008). *Os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Machado, V. (2005). Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental: da rede municipal de ensino de Campo Grande- MS. In *28ª Reunião Anual da ANPED.* Caxambu: Anped.

Mata. L. (2008). *A Descoberta da Escrita.* Lisboa: Ministério da Educação.

Maturana, H. (2000). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones, Santiago.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Mahoney, A. & Almeida, L. (2006). Afetividade e Aprendizagem. In. *Revista Viver Mente & Cerebro. Coleção Memoria da Psicologia. Nº 6*. Rio de Janeiro, Relume Domar: Ediouro.

Mahoney, A. & Almeida, L. (2005). Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. *Psicologia da Educação 1º semestre,* pp. 11-30. São Paulo, 20.

Moraes, M. C. & Navas, J. (Orgs.). (2010). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente.* Rio de janeiro: Wak Ed.

Moran, J. (2001). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.* São Paulo: Editora Papirus.

Moreira, A. F. B. (2009). *Currículo: conhecimentos e cultura. Salto para o futuro.* Brasília: MEC/SEED.

Moreira, H., & Caleffe, L.G. (2006). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.* Rio de Janeiro: DP&A.

Moreira, A. F., & Silva, T. T. (Org.). (2008). *Currículo, cultura e sociedade* (10ª. ed.) São Paulo: Cortez.

Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (8ª ed.) (E. Jacobina. Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários a educação do futuro* (C. Silva & J. Sawaya, Trad.). São Paulo: Cortez. Brasileira, DF: Unesco.

Munerato, R. V. S.(2001). *Educação Infantil: políticas públicas na década de 80.* Bauru: Edus.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagem do futuro presente.* Educa: Lisboa.

Nóvoa, A.(2008). Os professores e o "novo" espaço público da educação**.** (2ª ed.). In C. Lessard & M. Tardif (Orgs.), *O ofício do professor: história perspectivas e desafios internacionais* (L. Magalhães, Trad.). Petrópolis: vozes.

Nunes, M. F. R., Corsino, P. & Didonet.V. (2011). *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.* Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Unesco.

Oliveira, S. M. L.(2002). A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In M. Machado Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp. 35-42). São Paulo: Cortez.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (2. ed., Coleção Ciências da Educação v. 22). Porto: Porto Editora.

Paviani, J. (2008). *Interdisciplinaridade: Conceitos e Distinções.* Caxias do Sul: EDUCS.

Pawlas, G. & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today´s Schools* (8.th ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Éducation.

Pereira, C. (2012). Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. *Psicologia em Estudo*, *17*(2), 277-286. Acedido em 1 de outubro de 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722012000200011&script =sci

Pereira, M. (2000). *Escrever em Português. Didácticas e Práticas.* Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (2008). *Dez novas competências para ensinar* (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação.* (A. Batista, & R. Neves, Trad.,). Colecção em Foco. Porto: ASA Editores.

Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro : Zahar.

Piaget, J. (1967). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1982). *A Psicologia da criança*. São Paulo: Difel.

Pino, Angel L.B. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia, 1*(1), 17-24. Acedido em 2 de outubro de 2014, em http://pepsic.bvsalud. org/scielo.php?pid=S1413-389X1993000100004&script=sci_arttext

PAR. (2013). Plano de Ações Articuladas do Munícipio.

Projeto de Lei nº 8.035/2010. *Plano Nacional de Educação. (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional*. In M. Abreu & M. Cordiolli (Orgs.). (Edições Câmara, 2011.106 p. – Série ação parlamentar 436). Brasília: Câmara dos Deputados.

Ricardo, E. C. (2003). *Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades*, 4 (1). Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Florianópolis.

Rodrigues, A. J. (2006). *Metodologia Cientifica.* São Paulo: Avercamp.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.* Revista Trimestral I, n.º 71 Outubro/Dezembro, 25-29.

Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores* (4.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Rosembergue, F.(2003). Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In *Simpósio Educação Infantil: construindo o presente.* Brasília: Unesco.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação, 5*, 127-142. Acedido em 23 de setembro de 2014, em http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900507.pdf

Santos, B. de S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

Saviani, D., Almeida, J. S., Souza, R. F.. & Valdemarin, V. (2006). *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Secretaria de Educação do Município de Itambé – PE. (2013). *Relatório de desempenho do professor – Educação Infantil.* Itambé-PE.

Silva, M. (2008). *Uma outra forma de ver o mundo: A inclusividade nas práticas experimentais de ciências físico-químicas do 8º ano de escolaridade*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa & Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de mestrado.

Silva, A. (2008). *Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade* (2ª ed.) São Paulo: Atlas.

Silva, A., & Pinto, J. (2005). UmaVisão Global sobre as Ciências Sociais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp. 9-27). Porto: Edições Afrontamento.

Sim-Sim, I. (2002). *Formar Leitores: A Inversão do círculo*. Acedido em 3 de agosto de 2014, em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot formar_leitores_a.pdf.

Souza, M. T.. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *27*(2), 249-254. Acedido em 1 de outubro de 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000200005

Spitzer, M. (2007). *Aprendizagem: neurociências e a Escola da vida* (L. Ferreira, Trad.). Lisboa: Climepsi editores.

Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).

Tavares. J. (2000). Contributos Psicológicos e Sociológicos para uma Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 55-66). Porto: Porto Editora,

Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional* (11ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacional e novos modos de governação.* Porto: Afrontamento.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (L. Rodrigues Trad., 4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1972).

Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Valente, I. & Romano, R.. (2002). *PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?* In Educação e Sociedade. Campinas/SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 23 (80), 97-108.

Vasconcellos, C. S. (2007). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação* (12ª ed.). Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad (vol. 1). São Paulo: Libertad.

Vellasco, A. M., & Sousa, R. M. (2007). *Módulo III: Educação e língua materna II: Lingüística.* Brasília: Universidade de Brasília.

Viotto Filho, I., Ponce, R., & Almeida, S. (2009). As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na Escola. *Psicologia da Educação, 29,* 27-55 . Acedido em 1 de outubro de 2014, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000200003&script=sci

Vygostsky, L. (2007). *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Vysgostky, L. (2002). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. Vygostky, A. Luria, & A. Leontiev, A. (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone. (Publicação original, 1947).

Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem* (2. ed., Tradução L. J. Camargo.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygostky, L. (1996). *A formação social da mente***.** Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Vygotsky.L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores* (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (3º ed., Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova série). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1988). *Formação Social da Mente.* São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Vygostky, L. (1934). *A formação social da mente.* Rio de Janeiro: Martins Fontes. (Publicação original 1896).

Wajskop, G. (2009). *Brincar na Pré-Escola* **(**8ª ed., Coleção Questões e Nossa Época, v. 48). São Paulo: Cortez.

Weiz, T. (2006). A revolução de Emília Ferreiro. In *Viver mente & cérebro - A revista das Ciências da Mente, 5*. São Paulo: Ediouro.

Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.* Petrópolis: Vozes.

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança.* São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole.

Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.