

pgs 25, 26 e 27

A LINGUAGEM ESCRITA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2002

FRANCINARA ADIMARI DE SOUZA NETTO KOOP

A LINGUAGEM ESCRITA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada como requisito parcial a obtenção do título de especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Carmen Sigwalt.

CURITIBA
2002



Agradeço à professora e orientadora Carmen Sigwalt, pelo acompanhamento, revisão de estudo e pelas críticas que propiciaram um maior aprofundamento nas questões pertinentes ao trabalho.

Meu agradecimento, também, a todas as pessoas que colaboraram como sujeitos desta pesquisa.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. PARTE I - As propostas de Educação Infantil no Brasil, ontem e hoje.....	2
2.1 - A educação pré-escolar no Brasil.....	3
2.2 - Referencial curricular nacional para a educação infantil	13
2.3 - Dados estatísticos.....	22
2.4 - A questão do domínio da língua escrita e a educação infantil.....	25
2.5 - Escola e Alfabetização.....	28
3. PARTE II - O rendimento de crianças da 1ª série ou 1ª etapa do ciclo I do ensino fundamental, em língua escrita.....	38
3.1 - Investigação prática e dados coletados	39
4. CONCLUSÃO.....	48
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
6. ANEXOS.....	52

1. INTRODUÇÃO

Observando que existe hoje uma grande discrepância de rendimento no início do Ensino Fundamental (1ª série ou 1ª etapa do ciclo I) entre alunos que freqüentaram a Educação Infantil e os que não a fizeram, neste estudo procura-se fazer uma análise sobre o tema “A linguagem escrita e a educação infantil”.

O presente estudo busca evidenciar que hoje muitas escolas, principalmente as particulares, exigem para o ingresso no Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de ler, interpretar e produzir um texto simples, ou seja, que estejam alfabetizados. Em contra partida, outras crianças que estão em fase de conclusão da 1ª série ou da 1ª etapa do ciclo I do Ensino Fundamental, apresentam um domínio muito precário da linguagem escrita.

Será que está se concretizando em nossa sociedade a afirmação dos teóricos franceses Baudelot e Establet que afirmam existir no mundo capitalista um discurso sobre a “Escola Única”, mas que de fato temos duas grandes redes de ensino: a escola do rico e a escola do pobre?

Procurando analisar a escola como mediadora entre a linguagem escrita e a criança, este estudo foi dividido em duas partes. Primeiramente serão analisadas as propostas de Educação Infantil no Brasil, ontem e hoje, visualizando certas questões teóricas sobre a escola de Educação Infantil. Num segundo momento, partindo de um levantamento de investigação prática, analisar-se-á o rendimento em língua escrita de crianças que estão freqüentando a 1ª série ou 1ª etapa do ciclo I do Ensino Fundamental. Não se pretende realizar uma atribuição de valor, julgando qual instituição proporciona ou não melhores condições de desenvolvimento para os alunos, a intenção deste trabalho é mais modesta, objetivando traçar um paralelo do rendimento dos alunos no início do Ensino Fundamental entre aqueles que freqüentaram Educação Infantil e os que não o fizeram.

2. PARTE I

AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, ONTEM E HOJE.

O objetivo desse título é traçar um histórico da Educação Infantil no Brasil, partindo das idéias básicas de Sônia Kramer em seu livro Política de Educação do Pré-Escolar, a arte do disfarce, em seguida levantando os pontos básicos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, destacando a proposta como um todo e enfatizando o item: Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita, buscando salientar que hoje se acredita ser possível garantir aos alunos que freqüentam a Educação Infantil o domínio dos pressupostos da linguagem oral e escrita.

Além disso, serão destacadas as contribuições de Vygotsky em seu livro: A Formação Social da Mente e as de Berta Braslavski na obra Escola e Alfabetização, bem como alguns indicativos estatísticos que evidenciam que, embora a educação pré-escolar seja direito constitucional desde 1988 e a LDB 9394/96 veja a Educação Infantil como a primeira etapa do ensino fundamental, ainda é limitado o número de crianças que têm acesso a este grau de ensino.

2.1 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL

A constituição de 1988 afirma que a educação pré-escolar é direito de toda criança. No entanto apenas uma parcela restrita da população situada na faixa de 4 a 6 anos de idade tem acesso a este nível educacional. Diferentes autores têm discutido a problemática da Educação Infantil no Brasil, mas poucos a fazem com clareza e objetividade de Sônia Kramer¹. Encontramos na obra: A política da Pré-Escolar no Brasil – A arte do disfarce - uma análise minuciosa revelando a história do processo de democratização da educação das crianças de 0 a 6 anos em nosso país.

Julgamos sólido destacar alguns aspectos importantes da obra de Kramer para melhor situarmos e compreendermos como têm sido vista a infância e quais as propostas direcionadas a esta população.

A obra de Kramer foi escrita no final da década de 70 e registra as propostas destinadas a crianças pequenas relevante a discriminação das populações infantis das camadas populares que eram vistas como “carentes”, “deficientes”, “defasadas” e “imaturas”. O livro critica a abordagem da privação cultural que culpa a criança e sua família pelo fracasso descriminando a origem dos problemas escolares de suas influências econômicas, políticas e sociais.

Já na introdução a autora afirma que a educação pré-escolar toma no contexto interacional uma tendência de educação compensatória. A partir dos anos 60 foram desenvolvidos diversos programas compensatórios fundamentados na abordagem de privação cultural. Esses programas desde o final da década de 60 vêm sendo criticados tanto pelo enfoque teórico quando pelo seus resultados.

No Brasil a partir de 1930 o setor público passou a atender o pré-escolar mesmo que em escola pouco significativa. Mas o “problema da infância” era visto como independente da estrutura da sociedade brasileira. Cabe ressaltar que mesmo as propostas de educação compensatória não são concretizadas na prática, embora muito enfatizada nos discursos.

No capítulo I intitulado: “Infância e sociedade: o conceito de infância”, a autora tece considerações fundamentais que devem ser destacadas. Inicia discutindo a concepção de “criança” que está muito atrelada por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de “maturidade” e “de adequada integração

¹ KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

social”, sem considerar que ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos que dependem de classe social em que está inserida a criança. Em outras palavras: ao se adotar concepção abstrata de infância ignoram a criança em relação ao contexto social.

Os estudos do historiador francês Philippe Ariés quanto às condições do surgimento da família nuclear, da escola e do sentimento de infância, traz um novo ângulo de análise para a função que desempenham estas instituições, contrapondo-se aos que consideram família e escola como organismos que sempre existiram com uma mesma estrutura e com funções determinadas.

Conforme Kramer os altos índices de mortalidade infantil levaram a encarar a morte das crianças como natural e os que sobreviviam entraram diretamente no mundo dos adultos. A partir do século XVI as descobertas científicas levaram ao prolongamento da vida, principalmente das classes dominantes. Duas concepções de infância marcam a época moderna: uma que considera a criança ingênua, inocente e graciosa e outra toma a criança como um ser imperfeito e incompleto que necessita da educação do adulto. Nos séculos XVI e XVII surge uma nova concepção de família e infância. O reduto familiar torna-se cada vez mais privado e progressivamente, esta instituição vai assumindo funções antes preenchidas pela comunidade.

A concepção de infância resulta de uma atitude com relação à criança de preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalecê-la desenvolvendo seu caráter e sua razão. Considera-se que todas as crianças são iguais baseadas na concepção burguesa de criança. A idéia de infância muda. Na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto e na sociedade burguesa ele passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Percebe-se que o conceito de infância é determinado pelas modificações das formas de organizações da sociedade. No Brasil, em função da diversidade de classes, não existe um modelo único de criança.

Na pedagogia “tradicional” a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa de educação é discipliná-la e inculcar-lhe regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos. A pedagogia “nova” concebe a criança como inocência original; a educação deve proteger a natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salva guardando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da

criança e na expressão de sua espontaneidade. Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato.

A dependência da criança frente ao adulto é um fato social. A criança é um ser economicamente não produtivo que ele deve alimentar e proteger, portanto, financeiramente depende do adulto. O sentimento dessa dependência varia de acordo com a classe social. Na pedagogia “tradicional” e “nova” a criança é encarada como se fosse a histórica e como se seu desenvolvimento dependesse das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família.

Na obra a autora diz que a criança deve ser concebida em função da sociedade de classes, não existindo em si mesma e que o discurso oficial supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil, as crianças das classes sociais e economicamente desfavorecidas são consideradas como “crentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados. Propondo-se programas de educação pré-escolar de cunho compensatório.

O conceito de educação compensatória, enfatizado corretamente como um antídoto para a privação cultural, Ter-se-ia originado no pensamento Pestalozzi e Froebel, sendo mais tarde expandindo por Montessori e McMillan. Seriam estas suas origens remotas: Froebel iniciando os jardins de infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução Industrial, Montessori, no final do século XIX e início do século XX, desenvolvendo trabalhos de educação pré-escolar voltados para crianças pobres de favelas italianas; McMillan, contemporâneo de Montessori, enfatizando a necessidade de assistência médica dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compreender as deficiências das crianças. A pré-escola era encarada , por esses educadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias.

Durante o século XIX houve alguns movimentos nos Estados Unidos e na Europa pela institucionalização da educação pré-escolar: por volta de 1870, por exemplo, ampliava-se à rede de jardins de infância nos Estados Unidos. Dirigindo-se a crianças pobres, filhos de imigrantes, visavam transformá-los em cidadãos americanos, promovendo, a mudança social. Após a Segunda Guerra Mundial (1945) houve uma valorização e expansão da pré-escola, já com nítidas características de programas compensatórios.

Cinco conjuntos de fatores são, em geral, apresentados como responsáveis pela expansão da pré-escola nos últimos anos, bem como pelo seu caráter de educação compensatória: os de ordem sanitária e alimentar; os que dizem respeito à assistência social; os relacionados com novas teorias psicológicas e sua divulgação ou renascimento; referentes às diferenças culturais e os fatores propriamente educacionais.

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade.

A Segunda Guerra Mundial provocou um impulso ao atendimento pré-escolar, voltando-se principalmente àquelas crianças cujas mães trabalhavam em indústrias bélicas ou naquelas em que substituíam o trabalho masculino. Devido a seu caráter de urgência, esse movimento assumiu proporções numéricas bastante elevadas e trouxe duas contribuições importantes para o âmbito da educação pré-escolar. Por um lado, foi introduzido o conceito de assistência social para crianças pequenas, sendo ressaltada a sua importância para a comunidade na medida em que liberava a mulher para o trabalho. Por outro lado, foi despertado o interesse por novas formas de atuação com crianças cujas famílias passaram agora por situações antes desconhecidas e que implicavam a ausência do pai (convocado pra guerra) e, muitas vezes, a da mãe (engajada no trabalho produtivo). Surgia, assim, a preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças.

Depois da guerra, tornou-se evidente a influência da teoria psicanalítica e das teorias do desenvolvimento da criança na prática pré-escolar. A psicanálise fortalecia as intensas discussões existentes em torno da maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo à discussão termos tais como frustração, agressão, ansiedade. A atenção de professores se voltava para as necessidades afetivas das crianças e para o papel que o professor deveria assumir do ponto de vista clínico e educacional. Concomitantemente, sendo difícil determinar se como causa ou conseqüência do ressurgimento da educação pré-escolar, houve a redescoberta, durante os anos 50, dos trabalhadores teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky. Crescia o interesse de estudiosos da

aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pela evolução da linguagem e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desenvolvimento acadêmico posterior. A preocupação com os métodos de ensino reaparecia.

A guerra atrairia atenção, ainda para as diferenças étnicas, sócio-econômicas e culturais existentes no mundo e para os diferentes tipos de educação que determinavam. Antropólogos e sociólogos sublinharam o efeito da classe social, do background educacional e cultural e de etnia sobre o desenvolvimento da personalidade e do autoconceito da criança. Esse fator seria de fundamental importância nos anos 60 para questão do sucesso/fracasso escolar daquelas crianças, filhos dos imigrantes e dos negros, nos Estados Unidos, e dos imigrantes internos, no caso do Brasil.

No início da década de 60, os pesquisadores que tinham como tema à educação pré-escolar estavam centrados nos estudos do pensamento da criança e da influência da linguagem no rendimento escolar. O quinto conjunto de fatores determinante para a expansão de educação pré-escolar refere-se ao desempenho escolar insuficiente das crianças chamadas “privadas” tanto educacional quanto culturalmente. Essas crianças, provenientes de grupos minoritários da população, teriam sofrido grandes desvantagens em termos da falta de estimulações no seu ambiente familiar e da pobre linguagem de seus pais – principalmente de sua mãe. Ao chegar à escola elementar, essas crianças fracassariam por não terem vivido diversas experiências, anteriores à escolarização, fundamentais para o êxito no desempenho escolar.

Uma série de pesquisas realizadas nos Estados Unidos indicou que os resultados dos testes de inteligência aplicados às crianças que haviam freqüentado jardins de infância ou creches eram melhores do que os das crianças que não haviam tido tais experiências, independentemente de sua classe social de origem. A defesa da educação pré-escolar como medida preventiva ao fracasso escolar de crianças “privadas” culturalmente se intensifica, culminando, em 1965, com a criação do projeto Head Start de assistência médica, dentária e serviços educacionais para crianças em idade pré-escolar. O Head Start, assim como outros programas compensatórios, faziam parte da “guerra contra a pobreza” decretada pela administração Johnson. Havia uma espécie de sentimento de culpa nacional pelo

fosso existente entre ricos e pobres que a cada dia se ampliava, redundando no interesse por “melhoria sociais”.

Fica, desta forma, configurada o quadro dos fatores explicitamente reconhecidos como tendo determinados o aparecimento dos programas compensatórios, em que a pré-escola era apontada como solução para os problemas de escola elementar: fatores médico-nutricionais, assistências, psicológicas, culturais e educacionais.

Porém, os fatores não explicitados – e que se referem às intenções reais dos programas – foram as que efetivamente concorreram para as ampliações e institucionalização da educação pré-escolar norte americana e européia, realizada pelos setores públicos durante os anos 60.

A análise da abordagem da privação cultural coloca a pré-escola como mola propulsora de “mudança social”, o que é maneira de esconder seus problemas da sociedade. A idéia de que programas de educação pré-escolar transformariam a sociedade do futuro é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro as possibilidades de mudança. Secundariza-se assim ações que vivem a atender às necessidades sociais atuais.

Segundo Kramer reforma pedagógica é confundida com mudança social e o pré-escolar é divulgado como solução para os problemas urbanos, sociais e econômicos. Esta perspectiva é ingênua na medida em que acredita que os problemas econômicos podem ser superados sem modificações nas relações de produção existentes. Numa sociedade marcada por diferenças sociais não basta a igualdade de oportunidades e sim a igualdade de condições.

Diferentes propostas têm marcado os programas de educação compensatória. No entanto estas propostas têm em comum a idéia de que é necessário compensar as “insuficiências” que as crianças apresentam através das intervenções precoce para reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais. Parte-se do padrão de criança de classe média e aponta-se nas crianças de camadas populares as “carências” que estas apresentam. A incapacidade da criança aprender no ambiente escolar é atribuída à inadequação da família destacando as fraquezas e faltas do contexto familiar e não mostrando as suas características e peculiaridades. A abordagem da privação cultural postula que existe uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem sócio-econômica, e que as causas de variações no desenvolvimento devem ser procuradas nas desigualdades culturais

das famílias, estabelecidas a partir da classe social a que pertencem. Passa-se do determinismo biológico (os déficits de desempenho seriam causados por comprometimento genético) para a atribuição das “carências” ao ambiente sócio-cultural e que evidencia possibilidades de atuações e de mudanças. No entanto engendraram um fatalismo sociológico, culpando o meio, e serviu às pedagogias da compensação que pretendem corrigir a desigualdade social através da ação pedagógica.

A abordagem da privação cultural admite que a linguagem é uma das principais carências das crianças proveniente de meios sócio-economicamente desfavorecidos. Nem vendo a linguagem como diferente e sim como deficiente, as escolas vão saber trabalhar com esta diferença.

Conforme a autora, a educação pré-escolar não deve ter caráter de compensação. O trabalho pedagógico desenvolvimento na pré-escola deveria partir daquilo que a criança conhece e domina e não daquilo que lhe falta. Em seguida, a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive, da sociedade e da sua própria inserção na classe social a que pertence.

No segundo capítulo denominado: História do atendimento à criança brasileira, a autora traça o quadro de atendimento à criança em idade pré-escolar no Brasil, buscando as origens dos diversos tipos de iniciativas voltados à infância ao longo da história do país, procurando compreender o significado de seu aparecimento em cada época e identificando qual a concepção de infância subjacente às propostas de assistência destinadas às crianças das classes dominantes.

Na primeira parte deste capítulo Kramer trata do atendimento à criança brasileira de zero a seis anos, desde o descobrimento até os anos de 1930. A valorização gradativa da infância e o reconhecimento da necessidade de atendê-la são apontadas, descrevendo-se, ainda, a tônica médico-sanitário do atendimento proposto.

Na segunda parte analisa-se a fase 1930-1980 quando se concretizaram trabalhos de assistência social e educacional à infância tendo em vista, principalmente, o “desenvolvimento social”.

Kramer cita Moncorvo Filho sobre o histórico da proteção à infância no Brasil em três períodos. Durante o 1º período, do desenvolvimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela “infância desditosa”, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quando das alternativas de atendimento existentes. O 2º período, de 1874 até 1889, se caracterizou, pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento a crianças. Tais projetos, entretanto, não eram caracterizados. No 3º período, se intensificou o progresso no campo da higiene infantil, médica e escolar. No período de 1900 a 1920 várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas visando atender à criança.

No que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existia a “Casa dos Expostos” ou “Roda” para os abandonados das primeiras idades e a “Escola de aprendizes Marinheiros” (1873) para os abandonados maiores de doze anos.

O menor desvalido era visto como delinqüente e a repressão como medida para solucionar o problema. O Código Civil da época não se referia a formas preventivas como a pueri cultura, a higiene e a proteção. O Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos tratava de questões referentes a bens: criação de órfãos, sistema de doações, sucessão e tutoria, herança de patrimônios, etc.

As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiam contra a alarmante mortalidade infantil.

Até os primeiros anos da República foram praticamente nulos movimentos em função da pueri cultura e escolarização, no princípio do século XX a situação começava a se alterar.

A perspectiva de que educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças. Os movimentos por educação (Escola Nova) fundamentaram-se nos princípios da psicologia do desenvolvimento que cresceu nos Estado Unidos e na Europa.

No entanto naquele período (1930) as crianças de zero a seis anos eram assistidas por instituições de caráter médico, sendo muito poucas as iniciativas educacionais. Os recursos eram escassos para a educação.

A fase pré-1930 é marcada pela medicalização da assistência à criança de zero a seis anos, a psicologia do trabalho educativo e, uma concepção abstrata de infância.

Desde o século XVII a assistência-social privada precedera a ação oficial no Brasil, ao atendimento à infância. A partir da década de 30 o Estado assumia esta atribuição e convocava a sociedade em geral para colaborar com as instituições destinadas à proteção de infância.

O governo proclamava a importância do atendimento à infância e mostrava a impossibilidade financeira de atendê-la o que ainda persiste nos dias de hoje. O atendimento acaba sendo “favor” e não “direito”.

Somente em 1975 o MEC instituiu a Coordenação de Educação Pré-escolar. No entanto, diferentes órgãos realizaram ações para o atendimento à infância como o Departamento Nacional da Criança, o Inam (Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição), o Sam (Serviço de Assistência a Menores), a Funabem (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor), a LBA (Legião Brasileira de Assistência), a Unicef (Ação do Fundo das Nações Unidas para a Infância), o OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar), o Coepe (Coordenação de Educações de Pré-Escolar) do MEC. Percebe-se que o quadro do atendimento à criança no Brasil é constituído por uma rede que envolve três diferentes ministérios: o da Saúde, o da Previdência e Assistência Social e o da Educação, além do Ministro da Justiça, nos casos de menores infratores. De uma ênfase acentuada na proteção da saúde progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Segundo Kramer precariedade em saúde, assistência e educação são apontadas como causas, quando na verdade são conseqüências das condições de vida das classes sociais em que estão inseridas as crianças. Essas condições é que determinam os problemas de saúde, nutrição, educação e situações familiares, e não o inverso, como aparece nos discursos oficiais.

No terceiro capítulo da obra: A política de Educação Pré-Escolar no Brasil, a autora afirma que apenas a minoria das crianças dessa faixa etária estão sendo atendidas no Brasil e que a democratização da educação supõe que possibilidades de acesso à escola sejam oferecidas a todas as crianças e que o trabalho pedagógico realizado ao benefício ao invés de aumentar a marginalização que sofrem. Ainda conforme Kramer a educação pré-escolar precisa ser considerada como um direito dos filhos das classes sociais dominadas, a quem são dificultadas, e até mesmo impossibilitadas, as mínimas condições de vida. Segundo a obra os programas de educação pré-escolar apresentam propostas de educação compensatória. E a autora tece críticas a estas propostas e destaca a questão do

perfil que pode desempenhar a educação pré-escolar e exige uma redefinição das diversas práticas que podem ser desenvolvidas no interior das pré-escolas. Destaca a importância que assumem as atividades que exploram a linguagem e aqueles que preparam a alfabetização, vistas ambas como processo que possibilitam a codificação da prática e a compreensão da realidade, e não como mecanismo de repetição e treinamento de códigos impostos.

Nas conclusões da obra a autora trata de alguns aspectos fundamentais que devem ser ressaltados. Em primeiro lugar, Kramer afirma que a assistência à infância tem-se constituído, no Brasil, num objetivo não concretizado. Acredita-se, ingenuamente, que o atendimento à infância garantirá automaticamente a mudança social. Há também uma desarticulação de ações de saúde, assistência e de educação. Os problemas são identificados na criança ou na família e nunca na sociedade. A criança é concebida de forma abstrata tendo como modelo à criança de classe média. Os atendimentos propostos têm um carácter compensatório. A autora destaca a necessidade de pesquisas relativas aos programas pré-escolares avaliando os resultados.

Este trabalho monográfico tem a intenção de verificar o domínio da língua escrita observando quem está freqüentando o início do segundo semestre dos turnos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo dados comparativos entre as crianças que participaram de propostas educacionais na pré-escola e as que não a fizeram.

2.2 – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil² está dividido em três volumes. Um documento introdução, o segundo relativo ao âmbito de experiência, Formação Pessoal e Social que prioriza os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças e o último volume que se refere aos conhecimentos do mundo: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Alguns aspectos abordados por este Referencial:

No que diz respeito ao movimento humano, ressalta que as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. 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.

É importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade própria às crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

A organização dos conteúdos para o trabalho com movimento deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas muitas regiões do país.

O segundo conhecimento que segue no referencial é a música.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Está presente em diversas situações de vida humana; desde muito cedo as crianças entram em contato com esta cultura.

Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. A linguagem musical tem estruturas e características próprias, devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão.

² BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto estima e auto conhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. Serão trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado.

Nas artes visuais, o referencial destaca que o trabalho com este conhecimento requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um processo de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagem, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa.

Os conteúdos da aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que, por outro lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade e, por outro lado, que possa estabelecer relações, alongando seu saber sobre os assuntos abordados.

Nesse momento, será dada uma maior atenção, pois se trata da Linguagem Oral e Escrita.

Segundo o Referencial, a Aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de

acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

A linguagem oral está presente no cotidiano e na prática das instituições de educação infantil à medida que todas que dela participam: crianças e adultos, falam, se comunicam, entre si, expressando sentimentos e idéias. As diversas instituições concebem a linguagem e a maneira como as crianças aprendem de modos bastante diferentes

O trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa.

Já em relação ao aprendizado da linguagem escrita, concepções semelhantes àquelas relativas ao trabalho com a linguagem oral vigoram na educação infantil.

A idéia de prontidão para a alfabetização está presente em várias práticas. Por um lado há uma crença de que o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras e intelectuais, necessárias para aprender a ler e escrever, é resultado da maturação biológica, havendo nesse caso pouca influência externa. Por meio de testes considera-se possível detectar o momento para ter início à alfabetização. Por outro lado há os que advogam a existência de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo à discriminação visual, etc., que devem ser desenvolvidos para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

Em uma outra perspectiva, a aprendizagem de leitura e da escrita se inicia na educação infantil por meio de um trabalho com base na cópia de vogais e consoantes tendo como objetivo que as crianças relacionem sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas.

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apresentado novas direções no que se refere ao ensino e a aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende.

A linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um conteúdo.

Para aprender ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a

alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler para si mesmos.

Conseqüentemente, a constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de educação enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a idéia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais e leitura e escrita.

O domínio de linguagem surge de seu uso em múltiplas circunstâncias, nas quais as crianças podem perceber a função social que ela exerce e assim desenvolver diferentes capacidades.

A organização dos conteúdos de Linguagem Oral e Escrita deve se subordinar a critérios que possibilitem, ao mesmo tempo, a continuidade em relação às propostas didáticas em um nível crescente de desafios.

A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças.

A Linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escrita e compreensão da linguagem.

Além da conversa constante, o canto, a música e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade. A leitura pelo professor de textos escritos em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita.

O ato da leitura é um ato cultural e social. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas, etc., que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e

“lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Considerando-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades lingüísticas das crianças, uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado.

Os professores podem funcionar como apoio ao desenvolvimento verbal das crianças, sempre buscando trabalhar com a interlocução e a comunicação efetiva entre os participantes da conversa.

A ampliação no universo discursivo das crianças também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. Música, poemas, histórias, bem como diferentes situações comunicativas, constituem-se num rico material para isso. Além de propiciar a ampliação do universo cultural, o contato com a diversidade permite conhecer e aprender a respeitar o diferente.

As práticas de leitura têm um grande valor. A criança que ainda não sabe ler, convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura.

Quando o professor realiza com freqüência leituras de um mesmo gênero, está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero.

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida.

Nas práticas de escrita das instituições de educação infantil, as crianças podem aprender a escrever produzindo oralmente textos com destino escrito. A criança também aprende a escrever, fazendo-o da forma como sabe, escrevendo de próprio punho.

O trabalho com produção de textos deve-se constituir em uma prática continuada, na qual se reproduz contextos cotidianos em que escrever tem sentido. Deve-se buscar a maior similaridade possível com as práticas de uso social, como escrever para não esquecer de alguma informação, escrever para enviar uma mensagem a um destinatário ausente, escrever para que a mensagem atinja um grande número de pessoas, escrever para identificar um objeto ou uma produção, etc.

O tratamento que se dá à escrita na instituição de educação infantil pode ter como base à oralidade para ensinar a linguagem que se usa para escrever.

As atividades de reescrita de textos devem-se constituir em situações favoráveis à apropriação das características da linguagem escrita, dos gêneros, convenções e formas. Essas situações são planejadas com o objetivo de eliminar algumas dificuldades inerentes à produção de textos, pois consistem em recriar algo a partir do que já existe.

Nas atividades de escrita, parte-se do pressuposto que as crianças se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio em situações de uso, quando têm problemas a resolver e precisam colocar em jogo tudo o que sabem para fazer o melhor que podem.

As crianças de um grupo encontram-se, em geral, em momentos diferentes no processo de construção da escrita. Essa diversidade pode resultar em ganhos no desenvolvimento do trabalho. Daí a importância de uma prática educativa que aceita e valoriza as diferenças individuais e fomenta a troca de experiências e conhecimentos entre as crianças. As atividades de escrita e de produção de textos são muito mais interessantes, portanto, quando se realizam num contexto de interação. No processo de aprendizagem, o que num dado momento uma criança consegue realizar apenas com ajuda, posteriormente poderá ser feito com relativa autonomia.

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento.

Algumas atividades devem ser permanentes, assim como: contar histórias, leituras e troca de livros. Dá-se importância no referencial aos projetos, pois permitem uma inserção entre conteúdos de diferentes eixos de trabalho.

Propõem-se também atividades seqüenciadas de leitura e dentre os principais recursos que precisam estar disponíveis na instituição de educação infantil estão os textos.

O trabalho com a escrita pode ser enriquecido por meio da utilização do computador, além disso, o gravador é também um excelente instrumento para que o professor tenha documentado o que aconteceu; a partir daí o professor poderá refletir, analisar e reorientar a sua prática.

A avaliação é um importante instrumento para que o professor possa obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, reorientar sua prática e elaborar seu planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das crianças.

A avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua ao longo de todo o processo de aprendizagem. As situações de avaliação devem se dar em atividades contextualizadas para que se possa observar a evolução das crianças. A observação é o principal instrumento para que o professor possa avaliar o processo de construção da linguagem pelas crianças.

Em relação às práticas de oralidade, pode-se observar que as crianças ampliaram seu vocabulário; percebem-se quando o professor está lendo ou falando e se reconhecem o tipo de linguagem escrita ou falada.

Em relação às práticas de leitura, é possível observar se as crianças pedem que o professor leia, se procuram livros, se consideram as ilustrações, se realizam comentários sobre o que leram, se compartilham com os outros, e recomendam leituras.

Em relação às práticas de escrita e de produção de textos, pode-se observar se as crianças se interessam por escrever seu nome ou o nome de outras pessoas, se recorrem à escrita ou propõe que se recorra quando têm de se dirigir a um destinatário ausente.

Mesmo sem a exigência de que as crianças estejam alfabetizadas aos seis anos, todos os aspectos envolvidos no processo da alfabetização devem ser considerados. Os critérios de avaliação devem ser compreendidos como referências que permitam a análise do seu avanço ao longo do processo, considerando que as manifestações do mesmo não são lineares, nem idênticos entre as crianças.

Ao dar continuidade ao Referencial Curricular Nacional, pode-se entender sobre o eixo de trabalho denominado Natureza e Sociedade como a reunião de

temas pertinentes ao mundo social e natural. No referencial consta que o trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos – físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais – ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam.

É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los.

Portanto o trabalho com este eixo deve propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do “senso comum” e conhecimentos científicos.

É preciso estruturar o trabalho com este eixo, de forma a escolher os assuntos mais relevantes para as crianças e o seu grupo social. Propõe-se que os conteúdos sejam trabalhados junto às crianças, prioritariamente, na forma de projetos que integrem diversas dimensões do mundo social e natural.

No trabalho com noções matemáticas, a instituição de educação infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias. Este trabalho atende às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento.

As noções matemáticas são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuam interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se.

Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar a seu modo a seqüência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre seqüências numéricas e localizar-se. Essas ações ocorrem

fundamentalmente no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras, etc.

Considera-se que a aprendizagem de noções matemáticas na educação infantil esteja centrada na relação de diálogo entre adulto e crianças e nas diferentes formas utilizadas por estas últimas para responder perguntas, resolver situações-problema, registrar e comunicar qualquer idéia matemática.

A avaliação representa, neste caso, um esforço do professor em observar e compreender o que as crianças fazem, os significados atribuídos por elas aos elementos trabalhados nas situações vivenciadas.

2.3 – DADOS ESTATÍSTICOS

Segundo o MEC³, a educação infantil constitui, hoje, um segmento importante do processo educativo. Sua trajetória no Brasil tem mais de cem anos, mas só nas últimas décadas seu crescimento alcançou significado social de maior relevância, como se pode constatar na tabela comparativa que segue abaixo

Taxas de atendimento: crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas

ANO	POPULAÇÃO DE 0 A 6 ANOS	CRIANÇAS ATENDIDAS	ATENDIMENTO%
1980	22.536.396	1.335.317	5,9%
1988	23.407707	3.375.834	14,4%
1995	21.375.192	5.343.879	25,1%

Apesar da ampliação de demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos, nos estados e municípios, ainda não é o suficiente o número de vagas para toda esta população.

Ainda assim, houve um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para o atendimento a esta faixa etária, que pela primeira vez na história do país foi reconhecido na Constituição Federal de 1988.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a educação infantil recebeu destaque, também inexistente nas legislações anteriores, sendo reconhecida como a primeira etapa da educação básica e tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança, a ampliação de suas experiências, bem como estimular seu interesse pelo processo do conhecimento, da natureza e da sociedade (Artigo 29 da LDB). Para cumprir tal fim, a educação infantil deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (Artigo 29 da LDB).

Com a nova LDB, a educação infantil conquistou, portanto, novo espaço social, e esta determina que "creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser

³ <http://www.mec.gov.br/sef/infantil/preminfav.shtm>

criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, deverão integrar-se ao respectivo Sistema de Ensino" (Disposição Transitória – Artigo 89).

Não obstante, o Brasil ainda está engatinhando no atendimento a educação pré-escolar. Os dados estatísticos revelam ainda uma situação pouco satisfatória.

Segundo o INEP⁴ a Educação infantil, destinada às crianças entre 0 e 6 anos de idade, apresentou um incremento de 212.619 matrículas no último ano, representando um crescimento de cerca de 4%. Os alunos de creche e pré-escola somam 6.124.769 alunos, em 2002.

Na creche, o número de matrícula no País passou de 1.093.347 para 1.151.440, com acréscimo de 5% no último ano. Em relação a 1999, ano em que os dados desse nível educacional foram consolidados para efeito de comparação, o índice de aumento foi de 38%. A região que apresentou o maior crescimento entre 2001 e 2002 foi a Centro-Oeste, com 11%, seguida pela região Sudeste, com crescimento de 7%.

Na pré-escola estão matriculados 4.973.329 alunos em 2002, o que significa 3% a mais do que no ano anterior. Quando comparado com 1996, o crescimento na matrícula foi de cerca de 17%. Em todas as regiões houve crescimento na pré-escola no último ano, sendo maior no Norte e no Sudeste, ambas com 5%. Em relação à distribuição da matrícula pelas redes de ensino, no caso da creche, a concentração ocorre na rede municipal que possui cerca de 698 mil alunos, representando 61% do total. Em seguida, está a rede privada, que tem 435 mil matrículas, uma participação de 38% em relação ao total. Na pré-escola, a participação da rede municipal é ainda mais acentuada: 68% dos alunos estão em creches mantidas pelas prefeituras.

⁴ Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2000.

Resultados Preliminares do Censo Escolar 2002

PARANÁ

Município	Dependência	Creche	Pré-Escola
TOTAL	Estadual	123	1.713
	Federal	89	101
	Municipal	60214	153.491
	Privada	30564	67.440
	Total	90990	222.745

CURITIBA

Município	Dependência	Creche	Pré-Escola
CURITIBA	Estadual	0	710
	Federal	89	101
	Municipal	8834	6.727
	Privada	6209	15.107
	Total	15132	22.645

2.4 - A QUESTÃO DO DOMÍNIO DA LÍNGUA ESCRITA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.

A incorporação das idéias de Jean Piaget na educação brasileira marcou o ensino pré-escolar como apenas de preparação para a aquisição da língua escrita.

Segundo Piaget, a criança só deveria ser alfabetizada a partir dos 7 anos de idade. Diferentemente de Piaget, o filósofo russo Lev Semenovitch Vygotsky⁵ defende a idéia de que o acesso à língua escrita deve acontecer na fase de 4 a 6 anos, período em que as crianças freqüentam a pré-escola.

Conforme Vygotsky, a escrita tem papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança, no entanto ocupa um lugar estreito na prática escolar. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se a mecânica de ler obscurecendo-se a linguagem escrita como tal.

Embora existam muitos métodos de ensinar a ler e escrever, é preciso desenvolver um procedimento científico para o ensino da linguagem escrita às crianças. Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora.

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.

O domínio de um sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica.

O domínio da linguagem escrita é o culminar na criança de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

A história da linguagem escrita nas crianças começa com o aparecimento do gesto como um signo visual – o gesto constitui a primeira representação do significado – o gesto visual inicial que contém a futura escrita da criança assim como a semente contém o futuro carvalho – os gestos são a escrita no ar, os signos escritos são simples gestos que foram fixados – Wurth ao discutir a história da escrita humana assinala a ligação entre os gestos e a escrita pietórica ou pietográfica. Todas as designações simbólicas na escrita pietórica só podem ser

⁵ VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. – 6. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

explicadas como derivadas da linguagem gestual – os primeiros rabiscos das crianças são mais gestos dos seus desenhos no verdadeiro sentido das palavras.

A criança utiliza-se de diferentes objetos e seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo a objeto e lhe dão significados - Ex.: para uma criança um cabo de vassoura as transforma num cavalo. – o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de fala através de gestos – a brincadeira de faz de conta é um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente a linguagem escrita.

O desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande processo e já se tornou habitual das crianças (Buhler) – inicialmente a criança desenha de memória (as crianças não desenharam o que vêem mas sim o que conhecem) – desenhos de raio-x (a criança pode desenhar uma pessoa vestida e, ao mesmo tempo, desenhar suas pernas, sua barriga, etc.) – quando a criança libera seus repertórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história (o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal) – a representação gráfica primária deve ser atribuída à fala e que é utilizando-a como base que todos os outros sistemas de signos são criados (Hetzer). No desenvolvimento do desenho nota-se o forte impacto da fala.

A criança precisa, fazer uma descoberta básica a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala – essa descoberta que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases, a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal – do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala.

O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras – o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita são momentos diferentes do processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

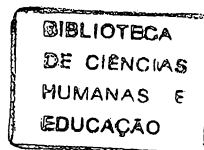
A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças nos leva a 3 conclusões:

1ª - transferir o ensino da escrita para a pré-escola, no entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias à criança – o exercício da escrita puramente mecânico entediara as crianças – na maioria das escolas a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa.

2ª - a escrita deve ter significado para as crianças, ela deve ser incorporada como uma tarefa necessária e relevante para vida. A escrita deve se desenvolver não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

3ª - a escrita precisa ser desenvolvida naturalmente. Montessori nos mostrou que os aspectos motores da escrita podem ser acoplados com o brinquedo infantil e que escrever pode ser cultivado ao invés de imposto – a criança tem que ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treinamento imposto de fora para dentro. É necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças. Desenhar e brincar devem ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas as ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. É preciso ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

A realidade educacional brasileira vem incorporando as idéias de Vygotski em relação ao desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita já na educação pré-escolar. A pesquisa realizada aponta alguns indicativos significativos em relação às crianças que tiveram acesso à pré-escola e as que não o fizeram. Os dados desta pesquisa compõem a segunda parte deste trabalho.



2.5 - ESCOLA E ALFABETIZAÇÃO

A autora Berta Braslavski⁶ entende a alfabetização como um problema social, econômico, político e também pedagógico, pois segundo ela “estamos ingressando no séc. XXI com este amargo e vergonhoso débito social”. A questão da alfabetização é vista como crucial e o livro nos leva a discutir qual o verdadeiro papel da escola neste processo.

A análise da obra da autora nos revela que do século XVIII até o início do século XX foi conferida à escola a responsabilidade e os méritos pela difusão da língua escrita e pela formação de leitores. Nas últimas décadas a escola tem sido considerada impotente para com os problemas de evasão e repetência – fenômeno que contribuiu com o analfabetismo e com abundância de não leitores.

Temos que considerar o papel do ensino na alfabetização inicial, apesar da concorrência de outros fatores que intervêm na realidade escolar e na crise social que afeta severamente a educação.

A alfabetização é sustentada por um paradigma que sustenta diversas perspectivas: a antropológica-cultural, a histórica, a sociológica, a psicológica e a lingüística.

- **A abordagem antropológica** – considera que a invenção da escrita – progressivamente mais conceitual desde os sistemas pictóricos até os alfabéticos – foi um acontecimento revolucionário para a evolução humana. Analisando as alternativas da cultura gráfica como sucessora da cultura oral e predecessora da cultura eletrônica – a antropologia cultural convoca poderosamente à preservação da língua escrita, comprovando as mudanças que ela introduz na elaboração dos processos superiores da inteligência. Sem a escrita, a tecnologia eletrônica não poderia ser desenvolvida ou planejada; a informática, por meio dos modelos eletrônicos, implementa a utilização do material escrito.

- **A perspectiva histórica** - nos evidencia os condicionamentos sociais e políticos da difusão da língua escrita e a maneira pela qual a escola fortaleceu a expressão escrita a partir dos séculos XVIII e XIX, substituindo os códigos orais e visuais usados no teatro, circo, etc. A escola contribuiu para a fomentação da indústria tipográfica o que levou a uma mudança radical nos modos de circulação da cultura.

⁶ BRASLAVSKI, B. Escola e alfabetização: uma perspectiva didática. São Paulo: UNESP, 1993.

- **A abordagem sociológica** – nos ajudou a compreender porque a alfabetização careceu de homogeneidade – particularmente devido à segmentação de um sistema que penaliza os mais necessitados.

- **As abordagens psicológicas e lingüísticas**– algumas correntes acentuaram as competências inatas e o processo autoconstrutivo ao se ocuparem da aquisição individual da língua escrita, considerando apenas o desenvolvimento interno do sujeito que aprende. Algumas dessas correntes dissociam a aprendizagem do ensino e desconhecem, negam ou menosprezam a função do professor e da escola.

No entanto existem abordagens psicológicas opostas às acima citadas como a teoria histórico-cultural fundada por Vygotsky. Seu método genético experimental se apóia em hipóteses que consideram os aspectos humanos da vida psíquica (os processos superiores da inteligência) como criações produzidas no curso da história social, postula que a experiência social desempenha o papel principal do desenvolvimento individual; afirma que a criança inicia sua aprendizagem da língua escrita em seu meio social; reconhece as contribuições da escola para completar esta aprendizagem; enfim, demonstra cientificamente qual é a função do professor, através de sua concepção de zona de desenvolvimento proximal.

Apesar das diferenças no ponto de partida dos alunos, típicas de uma escola real e de uma sociedade real, a escola pode aproximar-se de uma distribuição igualitária dos conhecimentos da alfabetização.

Em nossa experiência, parece ficar comprovado que, sem a intervenção de uma escola que ensine, a alfabetização corre o risco de ficar limitada.

A concepção da linguagem escrita como função simbólica de origem social deu lugar a reorientações relativas ao ensino inicial da leitura e da escrita.

Durante muito tempo, a concepção de escrita como produção grafomotriz foi enfatizada, enquanto a escrita como formulação simbólica da linguagem foi postergada ou tacitamente desconsiderada.

Considerava-se que uma e outra se sucediam no tempo, razão pela qual era necessário primeiro trabalhar os aspectos motores, corporais e perceptivos, depois o código gráfico e só mais tarde a compreensão.

Quando a escrita é interpretada como uma produção cultural cuja origem histórica é a criação e a evolução do signo, ela deve ser considerada como um conteúdo de natureza cultural por excelência. Esta condição deve estar presente

desde o início na construção dos significados, que se dá na inter-relação “aluno-conteúdo-professor”.

Vygotsky distingue “dois planos de linguagem: o aspecto interno, significativo e semântico, e o externo ou fonético que, embora formem uma verdadeira unidade, têm suas próprias leis de movimento”. O que importa na didática da alfabetização é que criança adquira a “compreensão interna desta linguagem que ela incorpora depois de haver adquirido a linguagem oral e quando começa a utilizar a linguagem interior.

Tal objetivo, que alude à compreensão do texto, não nega os aspectos fônicos que têm lugar no segundo momento da evolução dos simbolismos, quando a linguagem sonora atua como mediadora da compreensão. Os recursos fônicos não têm importância por si, apenas ajudam a criança a acessar o simbolismo direto, ou seja, a profundidade da semântica que, graças à dimensão discursiva, intervém desde a origem da alfabetização inicial.

A partir desta compreensão e de sua reflexão sobre os textos, incluindo aqueles produzidos por si mesmo, poderá progressivamente apropriar-se do domínio da forma mais elevada da linguagem, que é a linguagem escrita.

Transcrições para o acesso à escrita e à leitura – acompanhado a produção gráfica das crianças podemos reconhecer sucessivas transições:

1. Do grafismo sem sentido, simples impulso motriz, à grafia com intenção de escrita, imitação do que as crianças pequenas vêem os outros fazerem;
2. Em seguida, à produção que manifesta uma aproximação ao conhecimento e depois o conhecimento externo dos signos, formatos e direção;
3. À possibilidade de usar os signos para produzir significados ainda confusos, de difícil legibilidade para o interlocutor;
4. À possibilidade de produzir textos com palavras formadas por sílabas complexas, que são perfeitamente legíveis ainda que contenham erros gramaticais;
5. E, finalmente, à possibilidade de dominar, ainda que de maneira elementar, os requisitos de uma escrita “como forma mais elevada de linguagem”, com as exigências de sua sintaxe, a regularidade e a arbitrariedade de sua ortografia.

No que se refere à leitura – observamos a seguinte seqüência:

1. Aproximação à leitura, apelando-se à memória, à recriação do texto a partir de uma experiência previamente compartilhada com a professora;

2. Leitura entrecortada com pausa prolongada, repetições, substituições ou omissões, silabações e soletrações;
3. Pausas menos prolongadas, menos repetições, algumas silabações e repetições;
4. Fluidez crescente com demoras parciais e erros isolados;
5. Leitura fluente e expressiva; a compreensão literal acompanha as últimas etapas.

- **Objetivos do trabalho inicial de alfabetização:**

O primeiro ano deveria ser dedicado a fazer com que o aluno adquira o conhecimento instrumental ou simbólico da escrita, mediante uma ação docente orientada pelo propósito de “levar a criança a uma compreensão interna da língua escrita” – ou seja – conduzirá criança à produção de textos significativos, que possam ser lidos pelo receptor, e a leitura, ainda que vacilante, de textos significativos acessíveis à sua compreensão.

Paralelamente a estas aquisições, ainda que imperfeitas, a experiência mostra que os alunos descobrem um grande interesse pela leitura, podem reconhecer seus diversos propósitos e desfrutá-la intensamente; revelam, ainda, como podem expressar sem restrições todos os seus pensamentos através da escrita.

O aluno é o agente da construção do conhecimento, já que sem sua atividade mental não haveria elaboração de significado. Entretanto, é o professor que “conhece em princípio os significados que se pretende compartilhar” e este conhecimento lhe permite planificar o ensino “acomodando progressivamente os sentidos e os significados construídos ininterruptamente no transcurso das atividades ou tarefas escolares”.

Na participação construtiva de significados, a função do professor vai além da simples graduação do processo. Ele deve considerar o sujeito como totalidade, pois não são apenas os processos cognitivos da criança que intervêm nessa construção, mas também os conhecimentos anteriormente adquiridos, suas motivações, o sentido que atribui ao conteúdo, suas atitudes ante a escola e o professor. Esses fatores, que têm origem no meio cultural e familiar, são às vezes esquecidos, mas dão a medida importância da intervenção do professor.

A atuação do professor é fundamental na teoria sócio-histórico cultural fundada por Vygotsky, em particular seu conceito de Zona de Desenvolvimento

Potencial. Em suas investigações Vygotsky revela a existência de dois níveis de desenvolvimento: **1)** - o nível de desenvolvimento real (NDR), que, como os teste de inteligência, determina o limite até onde à criança pode avançar resolve os problemas sem ajuda; **2)** – o nível de desenvolvimento proximal (NPD), que determina até onde essa mesma criança pode avançar na solução de problemas mais difíceis, desde que ajudada.

A zona de desenvolvimento potencial (ZNP) é definida pela *distância entre o nível de desenvolvimento real, manifesto na resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento proximal, manifesto na resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz*". O NDR expressa as funções que estão em processo de amadurecimento, dirigi-se ao futuro, é prospectivo. *"Nós postulamos – afirma o autor do conceito – que a aprendizagem desperta uma série de processo evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas à sua volta e em cooperação com algum semelhante. Uma vez interiorizados, (esse processos) se convertem em parte das realizações independentes da criança"*. Vygotsky fala no professor como o criador de "andaimes" ou suportes para o aluno, até que este assuma conscientemente e sob seu próprio controle a tarefa que antes só podia realizar com ajuda.

Braslavski afirma que professor para se lançar na apaixonante experiência de participar na elaboração de um conteúdo que influenciará na construção de todos os saberes curriculares, que permitirá ao aluno desfrutar dos prazeres literários e que será instrumento indispensável para a sua educação permanente, necessita conhecer alguns aspectos da aquisição da linguagem escrita.

Para que a criança alcance a intencionalidade de escrever de modo significativo, tudo indica que é preciso motivá-la externamente, principalmente fazendo-a conhecer experimentalmente o sentido da escrita.

Essa motivação extrema deve se inserir nos interesses mais vitais das crianças e esse, por sua vez, se vinculam às condições sociais e culturais do seu meio. Pesquisas comprovam que as crianças que aprendem a ler antes de ingressar na escola pertencem a famílias que lêem com assiduidade, têm contato com livros e materiais para escrever, escutam histórias lidas por adultos, têm oportunidades para falar, perguntar e obter respostas. Ainda que o papel ativo dessas crianças seja enfatizado, também se reconhece o papel e desempenho pelos pais, principalmente

com suas demonstrações sobre os propósitos e prazeres da leitura e da prática da escrita.

Existem também diferenças entre a atividade reflexiva da criança quando começa a falar e quando começa a escrever. Quando se inicia na linguagem oral, ela não toma consciência dos sons que pronuncia nem das operações que realiza. Expressa pensamentos mediante unidades sonoras que, graças à sua tomada de consciência lingüística organiza e normaliza progressivamente segundo a gramática da língua de seu meio.

No caso da escrita, ainda que a criança possa produzi-la precocemente como expressão de um conhecimento externo, precisa representar o interlocutor ausente para torná-la significativa. Vygotsky afirma que escrita “requer simbolização da imagem sonora dos signos”, o que “naturalmente se torna mais difícil para a criança do que a fala” e que a “qualidade abstrata da linguagem escrita constitui o principal obstáculo (da aprendizagem) e não o desenvolvimento defeituoso dos pequenos músculos e outros empreendimentos mecânicos”.

Dado o caráter abstrato da escrita alfabética e dadas às diferenças estruturais que existem entre a linguagem oral, interior e escrita, a criança tem que realizar uma atividade reflexiva consciente.

Hoje existe quase unidade na indicação de que para ensinar a leitura e a escrita devemos recorrer à dimensão discursiva. Há muito se reconheceu que o ensino a partir de elementos não significativos da língua – sons, letras, sílabas ou palavras – dificulta o acesso à significação, que só pode ser encontrada no contexto.

Segundo Vygotsky – “é necessário que as letras se convertam em elementos da vida das crianças tal como é a linguagem. Do mesmo modo que as crianças aprendem a falar, deveriam aprender a ler e escrever”.

A sala de aula deve oferecer à criança um rico ambiente de linguagem escrita. Deve dispor de biblioteca e de toda sorte de materiais como revistas, prospectos, avisos e guias a que a criança possa ter acesso. Mas tudo isso, ainda que necessário, não é suficiente.

Vygotsky afirma que “para levar o aluno a uma compreensão interna da língua escrita é preciso organizar um plano”. Ao expressar-se pelo desenho a criança chega a perceber, num determinado momento, que este não lhe é suficiente. O professor costuma utilizar recursos para comprovar a utilidade da escrita para a compreensão (uma pessoa estranha à classe não entende uma mensagem

expressa por desenho compreensíveis para o grupo, mas compreende quando a mensagem é formulada por escrito).

A autora classifica tais atividades como: motivacionais, cognitivas, lingüísticas e funcionais (elas não são consideradas separadamente como eixos curriculares, dado que podem ser aplicadas a diversos conteúdos curriculares ou ocasionais, elas tampouco são propostas como “exercícios de prontidão” ou “pré-requisitos”, pois não se desenvolvem em ordem cronológica).

Tais atividades são necessárias de modo geral e ainda mais enfaticamente na experiência escolar com crianças procedentes de setores populares ou populações marginalizadas. Muitas vezes estas crianças apresentam medo e ante o ambiente estranho da escola, vocabulário pobre, negação ou vacilação para expressar-se, desconhecimento dos propósitos da leitura e da escrita – apesar de sua familiaridade com cartazes, se lê e nunca se escreve, não lhes possibilitam experimentar sua funcionalidade.

A Motivação domina todo o processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo, que inicialmente não responde às necessidades da criança. Os professores precisam de grande perspicácia e sutileza para promover esta motivação. A autora afirma como determinados estímulos externos atuam de forma distinta para uns e outros alunos, conforme suas condições de vida. Por exemplo: para elaborar o tema curricular “a primavera” algumas crianças pobres não falaram de flores nem do canto dos pássaros, mas descreviam as ruas com mais barro e por isso o piso de suas casas mais sujos.

A criança deve saber o que vai aprender tanto quando o professor deve saber o que vai ensinar. O professor pode ajudá-la a conhecer o sentido da língua escrita por meio de experiências sobre seus propósitos e funções.

Os alunos devem reconhecer a utilidade da língua escrita para a comunicação com um interlocutor ausente, para registro de conhecimentos adquiridos, para guardá-los como memória e para buscar informação.

Simultaneamente os alunos devem experimentar e usar a leitura e a escrita em suas diversas funções: a respectiva principalmente através da leitura de contos infantis ou de notas esportivas de jornais e revistas; a informativa, como nas placas de rua, nos guias de telefone, em diversas seções de jornais, nas indicações de trânsitos, nos indicadores de perigo e também em receitas de cozinha, bulas de remédio, instruções de jogos, etc.

A importância das atividades lingüísticas se manifesta na relação educativa interpessoal entre alunos e professores e entre pares. A atividade mental da criança reproduz essas atividades nos modos interpessoais ou intrapsíquico, até que atinja o uso fluente da língua nativa e, finalmente, da língua padrão.

No ensino inicial da linguagem escrita os conteúdos lingüísticos se apóiam nos conhecimentos socialmente adquiridos antes do ingresso na escola e nos conhecimentos gramaticais que então a criança já possui. Na escola deve aprender a usá-los conscientemente.

A criança chega a tomar consciência de que o significado depende da palavra como um todo, mas que a mudança de um som pode mudar seu significado ou anulá-lo totalmente. Ao tomar consciência dos princípios básicos da construção da palavra sonora, a criança pode adquirir autonomia na construção da palavra escrita como modelo gráfico da anterior.

Da mesma forma, a criança é na análise léxica, que lhe permite reconhecer a palavra na “cadeia sonora ininterrupta” da fala, para identificá-la depois na escrita.

Estas atividades são realizadas com a linguagem falada enquanto a criança já desfruta da leitura de históricos, se aproxima voluntariamente da biblioteca, “escreve” a seu modo e tem sua produção aprovada, observa a professora escrever com diversos propósitos e começa a participar das “experiências de linguagem”.

A autora nega os métodos baseados em elementos não significativos da língua, mas utiliza alguns recursos elaborados na história do ensino, em resposta à preocupação dos professores em encontrar procedimentos que facilitem a compreensão do texto pela criança – um destes elementos é o “texto livre” de Freinet e o das “experiências de linguagem” muito utilizadas nos Estados Unidos.

A autora insiste na utilização de um modelo didático que se insere no contexto sócio cultural e visa a uma revalorização da escola, da sala de aula e do professor em cooperação com o aluno, características que exigem a aceitação da intervenção de numerosas variáveis na resultante do aprendizado e do ensino.

O texto livre de Freinet:

Freinet foi o primeiro a registrar o fato de que crianças pequenas (3-4 anos) ditam à mãe uma mensagem que desejam enviar a alguém ausente; algumas vezes simulam ler o escrito ou guardam-no para ler depois. Assim nasceu a prática do ditado feito pela criança para ser pelo adulto. Essa prática deu lugar a numerosas atividades que normalmente são feitas na pré-escola. Por exemplo: os alunos

elaboram coletivamente uma história, o professor registra e depois lêem coletivamente. A história escrita fica exposta na sala de aula e as crianças a procuram para ler, descobrindo muitas vezes a oração elaborada pelos alunos. Em escolas mais bem equipadas, utiliza-se o “livro-falante” - o texto gravado em fita cassete ; que os alunos escutam enquanto a professora vai indicando a escrita que lhe corresponde.

Segue a mesma linha do “texto livre” mas é maior orientada. A criança participa de alguma experiência, o professor escreve e todos lêem. Este processo cumpre vários objetivos: estimula o pensamento da criança sobre um acontecimento ou um conteúdo literário ou curricular; a induz a expressar esse pensamento em sua linguagem, adverte-lhe do fato de que sua fala é reproduzida pela escrita, que a escrita é linguagem, que sua escrita pertence à sua cultura e pode ser lida por ela ou por outros.

A escrita, que no início é realizada pelos professores, também pode ser reproduzida pelas crianças individualmente, em grupos ou no coletivo, à medida que transcorre o ano.

Sempre há espaço e motivo para que todos sejam incentivados a escrever individualmente, para participar da feitura dos diários ou dos jornais murais expostos na sala ou na escola. Em muitos casos, as crianças escrevem seu diário pessoal.

A autora refere-se à escala montada a partir das produções escritas dos alunos que revela 4 etapas básicas:

a) Ausência de gestos gráficos; desenhos com traços indiferenciados; misturas de signos não convencionais, números e letras.

b) Letras de imprensa ou, às vezes, em cursiva, contínua ou descontínua ou em formato discursivo, sem conteúdo semântico.

c) Letras de imprensa ou cursiva, contínua ou descontínua, com significação progressiva, incompleta.

d) Texto contínuo com crescente riqueza significativa, maior extensão e legibilidade.

No nível A, nenhuma escrita ou esboço já distanciados da origem biológica da produção grafomotriz; primeiros sinais de acesso ao conhecimento externo e sincrético da escrita e seus signos.

No nível B, conhecimento externo e não instrumental do sistema de escrita.

No nível C, acesso ao uso instrumental que possibilita o simbolismo da escrita.

No nível D, escritura simbólica, significativa, como forma complexa de comportamento cultural.

Nas classes de 1ª série se evidencia, objetivamente, que já no ponto de partida existem diferenças nas aprendizagens socialmente adquiridas.

As diferentes recomendações de Braslavski nos mostram não apenas a necessidade do desenvolvimento da língua escrita, mas também as dimensões deste trabalho pedagógico. Um estudo mais profundo poderia apontar as diferentes propostas de ensino da língua que são desenvolvidas na Educação Infantil. A intenção deste trabalho é mais modesta, procurou-se traçar um paralelo do rendimento dos alunos no início do Ensino Fundamental entre aqueles que freqüentaram Educação Infantil e os que não o fizeram, sem traçar qualquer quadro avaliativo do tipo de pré-escola existente.

3. PARTE II

O RENDIMENTO DE CRIANÇAS DA 1ª SÉRIE OU 1ª ETAPA DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM LÍNGUA ESCRITA.

Considerando a questão da alfabetização como algo de extrema importância, este capítulo discutirá qual o verdadeiro papel da escola no rendimento de crianças, em língua escrita, que estão freqüentando a 1ª série ou 1ª etapa do ensino fundamental.

Partindo da obra de Berta Braslavski, *Escola e Alfabetização*, pretende-se analisar o nível de produção da língua escrita, bem como o rendimento dos alunos de acordo com os níveis qualitativos de aquisição da língua escrita tal como a autora propõe.

Esta fundamentação balizou a análise dos dados coletados, possibilitando a investigação significativa das produções gráficas dos alunos pesquisados.

3.1 - INVESTIGAÇÃO PRÁTICA E DADOS COLETADOS

Na presente pesquisa, seis instituições foram objeto de estudo. Sendo três escolas particulares (1ª série) e três escolas da rede municipal de ensino de Curitiba (1ª etapa do ciclo I). Cada instituição recebeu uma letra para ser identificada (A, B, C, D, E e F).

São algumas características destas instituições:

- A instituição A, Educação Infantil e Ensino Fundamental, atende em sua grande maioria a classe média de moradores do bairro Santa Quitéria de Curitiba;
- A instituição B, da rede municipal de ensino, atende moradores do bairro Bacacheri, principalmente crianças de classe média;
- A instituição C, Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, particular, atende em grande maioria moradores de classe média alta do Bairro Cabral.
- A instituição D, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio é particular e atende alunos de classe média do bairro Água verde;
- As instituições E e F, ambas da rede municipal de ensino de Curitiba, atendem crianças de classes populares, a primeira do bairro Tatuquara e a segunda do bairro CIC.

Nestas seis instituições foram aplicados 176 instrumentos de pesquisa. Destes, 88 em três turmas de 1ª série de escolas particulares e 88 em três turmas da 1ª etapa do ciclo I do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba.

Seguem abaixo quadros que representam a tabulação dos dados que contribuem para um melhor entendimento deste estudo.

Quadro de atividades realizadas nas 6 instituições pesquisadas referente aos alunos que fizeram ou NÃO a Educação Infantil.

Instituição	Fez Ed. Infantil	Não fez	Alunos
A	22	7	29
B	17	16	33
C	22	7	29

D	22	8	30
E	14	13	27
F	18	10	28
Total	115	61	176

Dentre os 176 alunos, como podemos observar acima, 115 alunos fizeram Educação Infantil anteriormente e 61 alunos não o fizeram e pelo primeiro ano estão na escola. Assim, entende-se que do total de alunos, 35% não fizeram Educação Infantil.

Frente a esta diferença entre os alunos que fizeram e os que não fizeram Educação Infantil, a fim de se igualarem os números houve a necessidade de buscar mais alunos que atendiam a esse perfil, e estes foram alunos de escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. Desta forma, foram aplicadas 54 atividades a mais, encontrando-se um número expressivo de alunos que Não fizeram Educação Infantil.

O total geral incluindo as 6 instituições mais os 54 alunos que responderam às atividades depois, soma-se um montante de 230 atividades aplicadas.

Partindo deste material investigado e coletado, os dados foram classificados de acordo com os níveis qualitativos de aquisição da língua escrita, tal como os níveis propostos por Berta Braslavski.

As produções gráficas dos alunos foram analisadas utilizando-se de 6 categorias básicas:

1 - A criança é capaz de produzir grafismos sem sentido, simples impulso motriz;

2 - A criança é capaz de desenhar determinados objetos simples como uma bola, um cachorro ou uma boneca, de maneira elementar;

3 - A criança é capaz de copiar com relativa facilidade certas letras ou palavras simples, mesmo que não as leia;

4 - A criança é capaz de escrever e reconhecer determinadas letras e o seu próprio nome;

5 - A criança é capaz de escrever algumas palavras ditadas pela professora;

6 - A criança é capaz de produzir textos com palavras formadas por sílabas complexas, que são legíveis ainda que contenham erros gramaticais, revelando

sentido e respeitando as exigências de sua sintaxe, a regularidade e arbitrariedade de sua ortografia.

Quadro referente ao nível de produção gráfica dos alunos que realizaram as atividades nas 6 instituições.

Instituição	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Alunos
A	0	0	0	1	1	27	29
B	0	0	0	15	4	14	33
C	0	0	0	0	0	29	29
D	0	0	0	1	1	28	30
E	0	0	5	7	6	9	27
F	0	1	1	8	11	7	28
Total	0	1	6	32	23	114	176

Como se observa acima, cada nível tem o número total de alunos que o ocupam, com exceção no nível 1 - quando a criança é capaz de produzir grafismos sem sentido, simples impulso motriz – que segue nulo.

Além deste quadro podemos visualizar logo abaixo um outro quadro que demonstra apenas os alunos da rede municipal que não fizeram Educação Infantil.

Quadro demonstrativo das 54 atividades aplicadas em alunos que Não fizeram Educação Infantil.

Instituições	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Total/ Alunos
Escolas Municipais	0	0	6	18	20	10	54

Seguem os quadros que se referem aos alunos que fizeram e os que NÃO fizeram Educação Infantil:

Quadro referente ao nível de produção gráfica dos alunos que fizeram educação infantil. Classificação segundo os 6 diferentes níveis qualitativos de aquisição da língua escrita.

Instituição	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Alunos
A	0	0	0	0	0	22	22
B	0	0	0	2	3	12	17
C	0	0	0	0	0	22	22
D	0	0	0	0	0	22	22
E	0	0	1	2	3	8	14
F	0	0	0	2	9	7	18
Total	0	0	1	6	15	93	115

Percebe-se neste quadro que dos 115 alunos que fizeram Educação Infantil, 81% já estão alfabetizados, ou seja, no nível 6 onde a criança é capaz de produzir textos com palavras formadas por sílabas complexas, que são legíveis ainda que contenham erros gramaticais, revelando sentido e respeitando as exigências de sua sintaxe, a regularidade e arbitrariedade de sua ortografia.

Em anexo, seguem alguns instrumentos de pesquisa que melhor revelam as diferenças dos níveis de produção gráfica dos alunos.

Quadro referente ao nível de produção gráfica dos alunos que NÃO fizeram educação infantil. Classificação segundo os 6 diferentes níveis qualitativos de aquisição da língua escrita.

Instituição	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Alunos
A	0	0	0	1	1	5	7
B	0	0	0	13	1	2	16
C	0	0	0	0	0	7	7
D	0	0	0	1	1	6	8
E	0	0	4	5	3	1	13
F	0	1	1	6	2	0	10
Escolas Municipais	0	0	6	18	20	10	54
Total	0	1	11	44	28	31	115

Já neste quadro, dos 115 alunos que não fizeram Educação Infantil somente 27% estão alfabetizados. É relevante esta diferença entre os alunos que fizeram

Educação Infantil e os que não o fizeram, como mostra o próximo quadro e gráfico abaixo.

Quadro e gráfico comparativo entre os alunos que fizeram e os que Não fizeram Ed. Infantil.

Educação Infantil	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Alunos
Fez	0	0	1	6	15	93	115
Não fez	0	1	11	44	28	31	115
Total	0	1	12	50	43	124	230

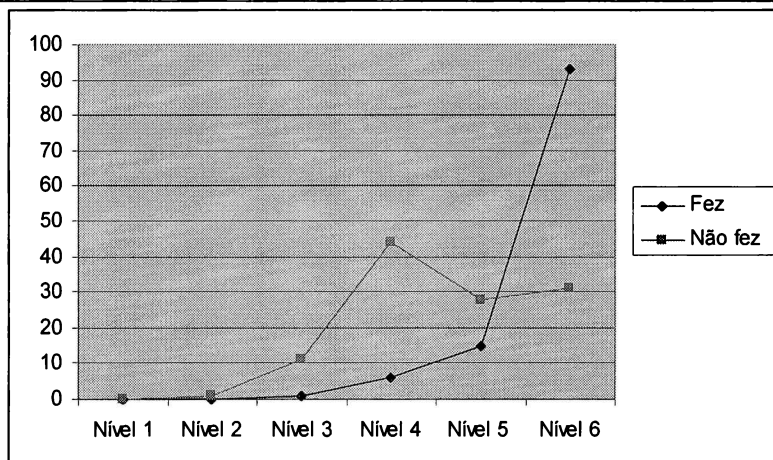
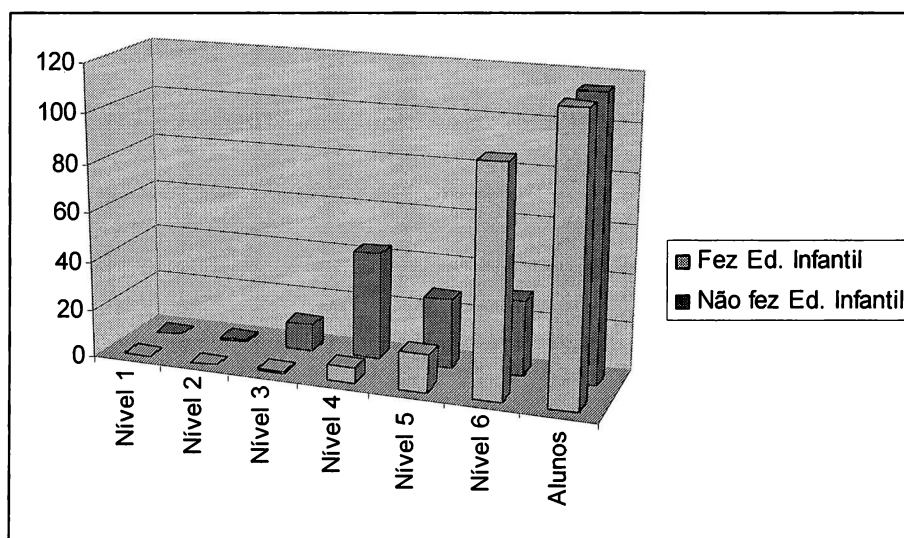


Gráfico comparativo entre alunos que fizeram e que Não fizeram Educação Infantil segundo os 6 níveis.



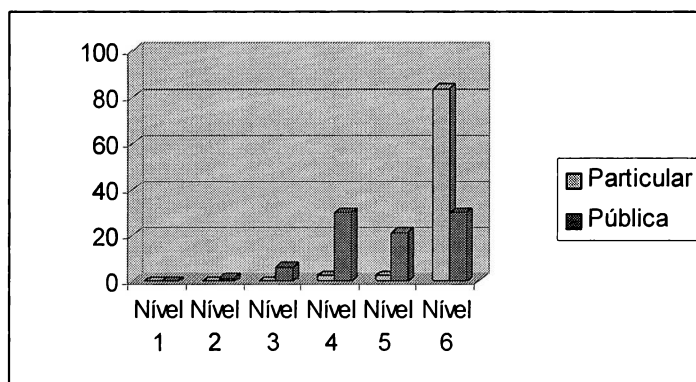
Fica claro a grande quantidade de alunos que não fizeram Educação Infantil atingindo os níveis: 3 (aluno capaz de copiar com relativa facilidade certas letras ou

palavras simples, mesmo que não as leia); 4 (aluno capaz de escrever e reconhecer determinadas letras e o seu próprio nome); e 5 (aluno capaz de escrever algumas palavras ditadas pela professora).

É evidente também, a grande discrepância entre as instituições particulares (A – C – D) e as públicas (B – E – F), quanto ao nível 6, ou seja, ao último nível da alfabetização.

Quadro comparativo e gráfico de produção gráfica do ensino público e particular.

Instituição	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Alunos
Particular	0	0	0	2	2	84	88
Pública	0	1	6	30	21	30	88
Total	0	1	6	32	23	114	176



Nas instituições particulares pesquisadas, dos 88 alunos, 96% estão alfabetizados, enquanto nas instituições públicas do Município de Curitiba, dos 88 alunos, apenas 34% estão alfabetizados, ou seja, nas instituições públicas municipais, menos da metade dos alunos que freqüentam a 1ª etapa do ciclo I conseguiram atingir o nível 6 – quando o aluno é capaz de produzir textos com palavras formadas por sílabas complexas, que são legíveis ainda que contenham erros gramaticais, revelando sentido e respeitando as exigências de sua sintaxe, a regularidade e arbitrariedade de sua ortografia.

Além desta classificação, a pesquisa analisou a produção textual dos alunos que estão em nível 6, ou seja, alfabetizados, diferenciando em 3 fases:

Ótima – textualidade e código praticamente sem limites.

Média – alguns limites.

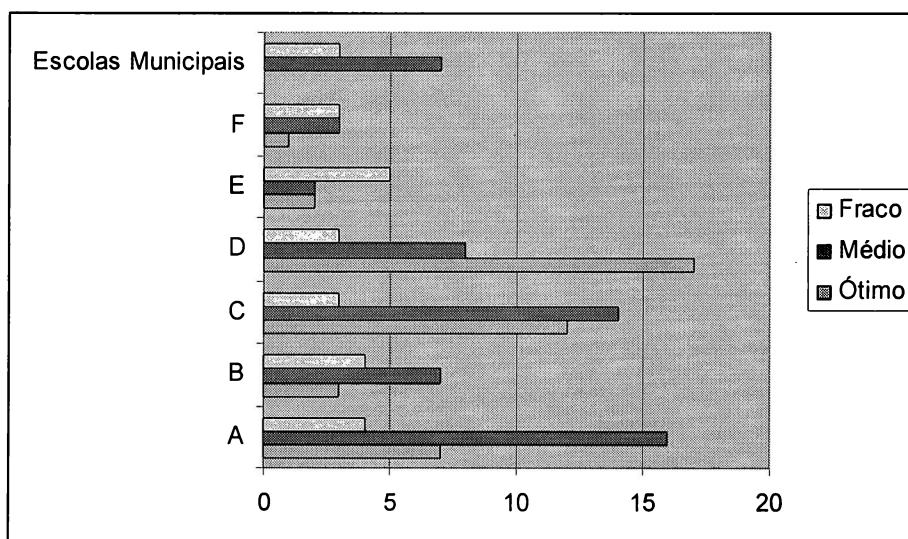
Fraca – centrada nos limites.

Quadro geral de produção textual e gráfico comparativo entre todas as atividades nível 6.

Instituição	Ótimo	Médio	Fraca	Alunos
A	7	16	4	27
B	3	7	4	14
C	12	14	3	29
D	17	8	3	28
E	2	2	5	9
F	1	3	3	7
Total	42	50	22	114

+

Escolas Municipais	0	7	3	10
--------------------	---	---	---	----



Das 124 crianças alfabetizadas nas investigações feitas, 20% considera-se uma produção textual fraca, 46% a produção textual média e 34% produção textual ótima. Sendo assim, o maior número representa o nível de produção média.

Finalizando, pode-se detalhar estas diferenças com os quadros comparativos de produção textual a seguir.

Quadro comparativo de Produção textual entre Instituições Particulares e Públicas.

Instituição	Ótimo	Médio	Fraco	Alunos
Particular	36	38	10	84
Pública	6	12	12	30
Total	42	50	22	114

O melhor rendimento dos alunos fica evidente que está nas escolas particulares, até porque, dos alunos alfabetizados, 88% estão classificados entre a produção textual média e ótima. Em contra partida, nas escolas públicas municipais, a maioria das produções textuais, ou seja, 80% das produções, estão entre os níveis médio e fraco.

Vale a pena destacar que nas escolas particulares apenas 25% dos alunos não haviam freqüentado a Educação Infantil anteriormente e já nas escolas municipais aproximadamente 45% iniciaram a 1ª etapa do ciclo I sem terem feito a Educação Infantil.

Quadro comparativo de produção textual entre alunos que fizeram Educação Infantil e os que Não fizeram Educação Infantil.

Educação Infantil	Ótimo	Médio	Fraco	Alunos
Fez	37	44	12	93
Não Fez	5	13	13	31
Total	42	57	25	124

Como vemos neste quadro, não se pode negar a diferença entre os alunos que fizeram e aqueles que não fizeram Educação Infantil, pois dos 124 alunos que estão alfabetizados 75% freqüentaram anteriormente creche ou pré-escola.

Conforme revelam os dados pesquisados, as crianças que freqüentaram Educação Infantil apresentam um nível de produção gráfica significativamente superior às que não o fizeram. Este dado aponta a importância da Educação Infantil para um rendimento qualitativo no Ensino Fundamental. Sabe-se que os benefícios da creche e pré-escola atingem também inúmeros outros aspectos.

A intenção desta pesquisa foi verificar em que medida existe uma relação entre os níveis qualitativos de aquisição da língua e a freqüência à Educação Infantil.

4. CONCLUSÃO

Através da pesquisa percebeu-se que durante muito tempo a Educação Infantil foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual pertencia.

Por um grande período na história não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade. Cada época teve a sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorreram com ela ao longo da infância.

Como podemos ver, a educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade.

No Brasil a partir de 1930 o setor público passou a atender o pré-escolar mesmo que em escola pouco significativa. Mas o “problema da infância” era visto como independente da estrutura da sociedade brasileira. Cabe ressaltar que mesmo as propostas de educação compensatória não são concretizadas na prática, embora muito enfatizada nos discursos.

A Segunda Guerra Mundial provocou um impulso ao atendimento pré-escolar, voltando-se principalmente àquelas crianças cujas mães trabalhavam em indústrias bélicas ou naquelas em que substituíam o trabalho masculino.

Depois da guerra, tornou-se evidente a influência da teoria psicanalítica e das teorias do desenvolvimento da criança na prática pré-escolar. A psicanálise fortalecia as intensas discussões existentes em torno da maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo à discussão termos tais como frustração, agressão, ansiedade. A atenção de professores se voltava para as necessidades afetivas das crianças e para o papel que o professor deveria assumir do ponto de vista clínico e educacional. Concomitantemente, sendo difícil determinar se como causa ou consequência do ressurgimento da educação pré-escolar, houve a redescoberta, durante os anos 50, dos trabalhadores teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky. Crescia o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pela

evolução da linguagem e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desenvolvimento acadêmico posterior. A preocupação com os métodos de ensino reaparecia.

Apesar de tudo isso, hoje a criança tem conquistado seu espaço no que diz respeito à educação. Contudo, por não ser de caráter obrigatório à frequência de crianças na Educação Infantil, muitas crianças ainda iniciam o Ensino Fundamental sem ter a base de uma educação, ou seja, a educação de 0 a 6 anos.

Evidenciou-se nesta pesquisa a diferença no rendimento escolar entre as crianças que freqüentaram Educação Infantil e àquelas que não o fizeram.

Conforme revelam os dados pesquisados, as crianças que freqüentaram Educação Infantil apresentam um nível de produção gráfica significativamente superior às que não o fizeram. Este dado aponta a importância da Educação Infantil para um rendimento qualitativo no Ensino Fundamental. Sabe-se que os benefícios da creche e pré-escola atingem também inúmeros outros aspectos.

A intenção desta pesquisa foi verificar em que medida existe uma relação entre os níveis qualitativos de aquisição da língua e a frequência à Educação Infantil.

Constatou-se esta discrepância também entre as escolas particulares e públicas. O que revela que a qualidade da educação infantil e/ou os estímulos vindos de fora também são fatores importantes para a alfabetização.

Esta pesquisa deixou claro que para o sucesso da aprendizagem é necessário que os envolvidos nas políticas educacionais para a Educação Infantil, procurem caminhos concretos, visando promover o acesso a todas as crianças à escola de Educação Infantil. Lembrando que esta escola deve ser de qualidade e gratuita, para que as camadas mais pobres da população tenham as mesmas condições de conhecimento que as classes mais favorecidas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia Básica:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2000; Malha municipal digital do Brasil: situação em 1997. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

BRASLAVSKI, B. Escola e alfabetização: uma perspectiva didática. São Paulo: UNESP, 1993.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. – 6. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione, 1990.

COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

FERREIRO, E. A escrita ... antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org.). A produção de notações na criança. São Paulo: Autores Associados, 1990.

FERREIRO, E e PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E e TEBERO, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREINET, C. As técnicas de Freinet na escola moderna. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização : quem tem medo de ensinar?* Campo Grande – MS: Ed. da UFMS, 1996.

_____. a formação do professor alfabetizador. Caminhos e Descaminhos – dissertação de mestrado - Curitiba: UFPR, 1993.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. A noção de tempo na criança. Rio de Janeiro: Record/, s/d.

TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. (orgs). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. São Paulo: Trajetória/ Unicamp, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. As origens do pensamento da criança. São Paulo: Manole, 1989.

6. ANEXOS

INSTRUMENTO DE PESQUISA (MODELO)

Informações sobre a pesquisa-teste.

A pesquisa-teste estará sendo realizada com crianças de 1ª série (ou 1ª etapa do 1º ciclo) e deverá ser aplicada pelo(a) professor(a) regente da turma.

Esta pesquisa visa coletar dados sobre os conhecimentos do sistema gráfico que as crianças vêm adquirindo no seu processo de alfabetização e analisar quantas crianças freqüentaram Educação Infantil e quantas estão pela primeira vez na escola.

Os dados serão analisados em níveis **percentuais**. Não desejo avaliar desempenho de professores e/ou Escolas, portanto, os testes **não serão identificados** em momento algum, com nome de alunos, professores ou entidades, mas sim, com números e letras para meu controle, já que estarei analisando dados de escolas de níveis sócio-econômico diferentes.

Para tanto, peço a colaboração na aplicação deste teste, para que os dados analisados posteriormente, possam ser de extrema confiabilidade.

Desde já agradeço a colaboração e peço a atenção para as seguintes **orientações:**

- 1) O teste precisa ser aplicado em um único dia.
- 2) Os alunos deverão realizar as atividades **individualmente**, somente com a leitura das atividades pelo(a) professor(a).
- 3) Ficar atento(a) para que o aluno **não** faça cópias de outros colegas.
- 4) Ao entregar o teste ao aluno, imediatamente preencher o campo onde consta a seguinte pergunta:
Cursou Educação Infantil anteriormente? ()sim () não
- 5) Ao realizar o exercício 5 o(a) professor(a) deverá ditar as seguintes palavras:

PAPAI – COMPUTADOR - SAPATO

- 6) Se as linhas para a produção do texto - não forem suficientes, o aluno poderá terminar no verso.
- 7) Se ainda existirem dúvidas ou para maiores esclarecimentos, meu telefone ou de minha orientadora estão à disposição no cabeçalho desta orientação.

Francinara Koop

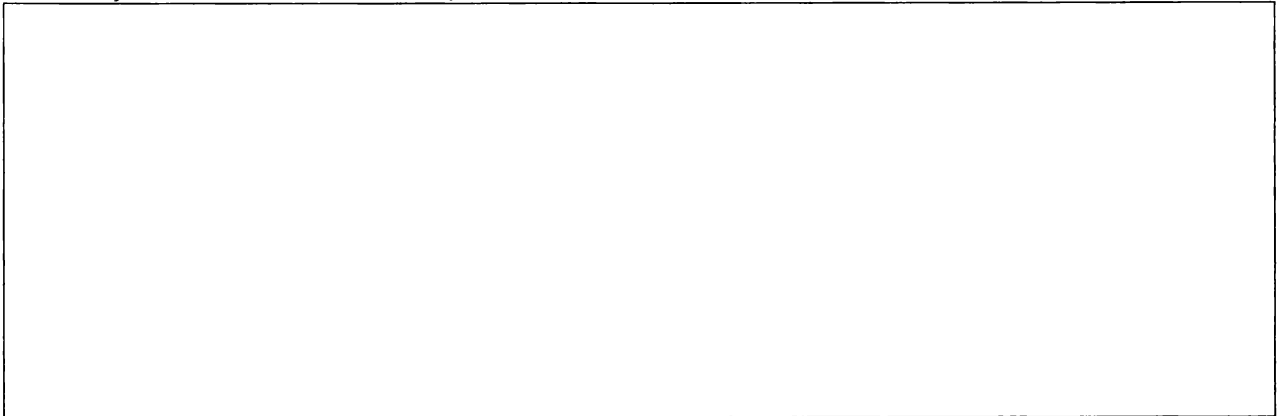
ATIVIDADES

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

() Sim

() Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

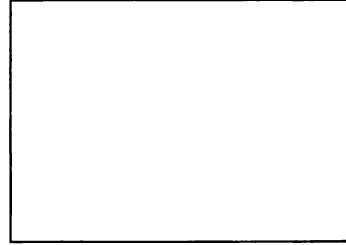
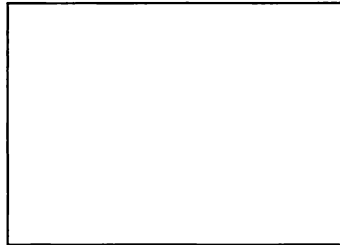
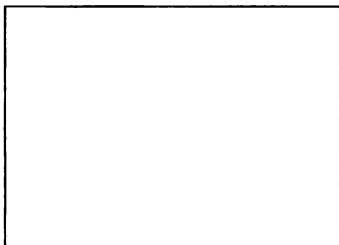


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos):

UMA BOLA

UM CACHORRO

UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CASA

CARRO

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: _____

• NOME DE 2 COLEGAS : _____ E _____

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCREVENDO O SEU BRINQUEDO PREFERIDO.

6.2 – EXEMPLO DE ALUNO NO NÍVEL 2.

ATIVIDADES

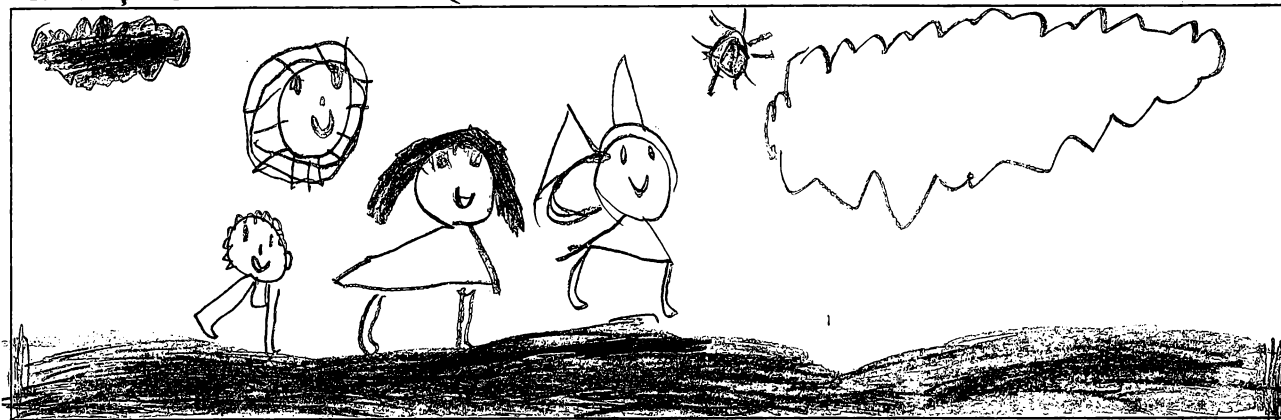
Mina

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

() Sim

(X) Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

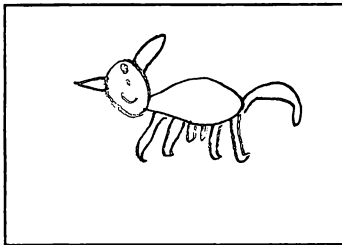
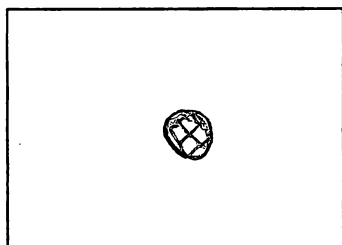


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos):

UMA BOLA

UM CACHORRO

UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CASA

CARRO

CAMINHÃO

CAS

CARRO

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: BRUNA

• NOME DE 2 COLEGAS: BRUNA E APRO

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

QUARU

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCREVENDO O SEU BRINQUEDO PREFERIDO.

ARCA

6.3 - EXEMPLOS DE ALUNOS NO NÍVEL 3.

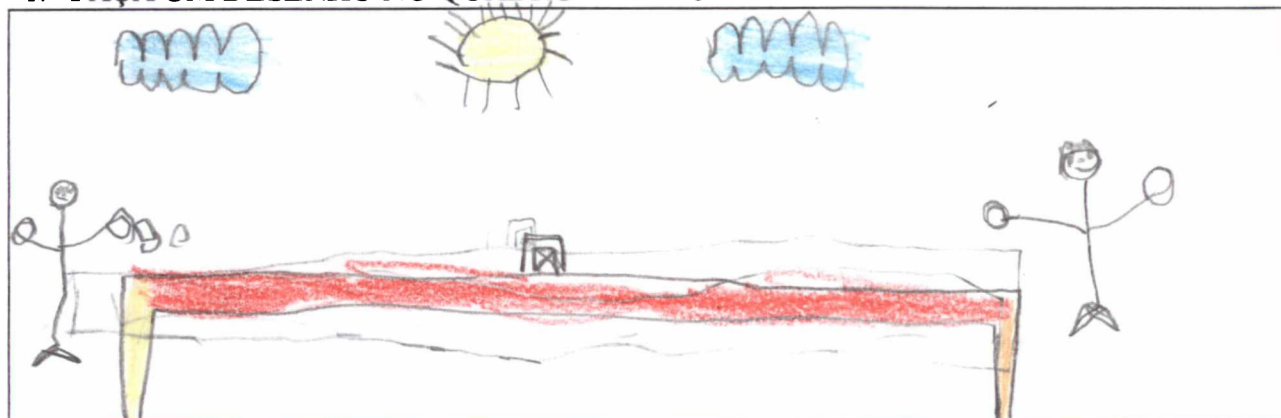
ATIVIDADES

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

Sim

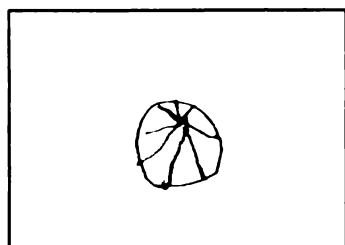
Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

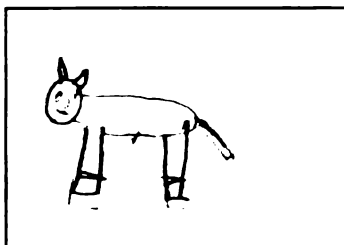


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos):

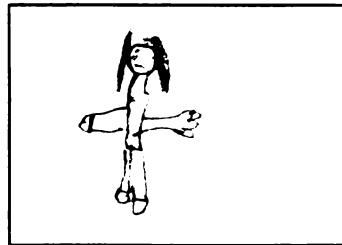
UMA BOLA



UM CACHORRO



UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CASA

CARRO

CAMINHÃO _____

CASA _____

CARRO _____

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: quidren _____

• NOME DE 2 COLEGAS: RAN _____ E _____

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCREVENDO O SEU BRINQUEDO PREFERIDO.

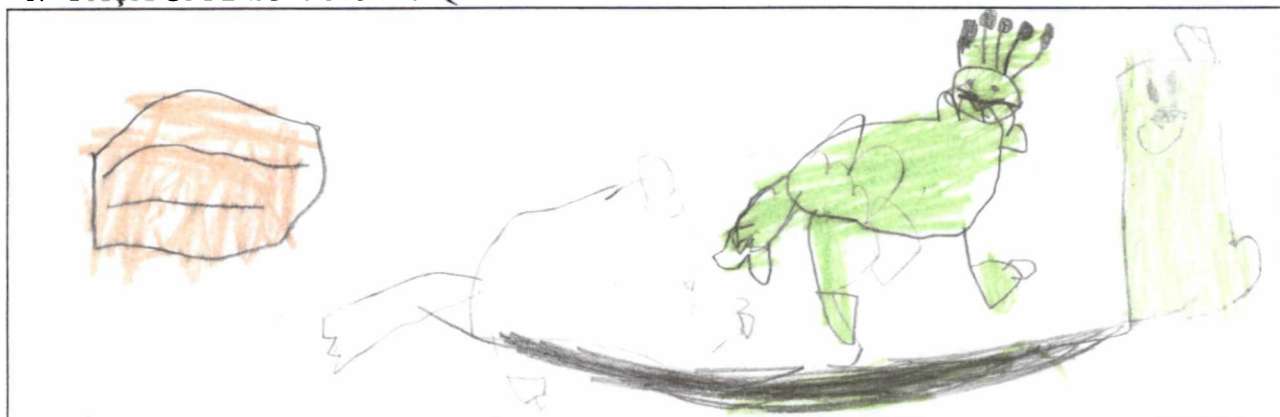
ATIVIDADES

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

() Sim

(X) Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

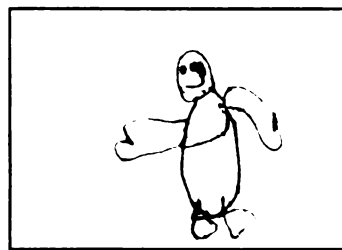
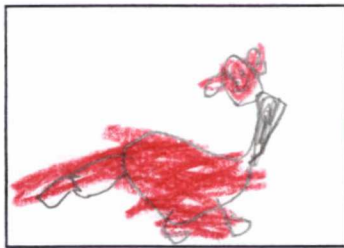
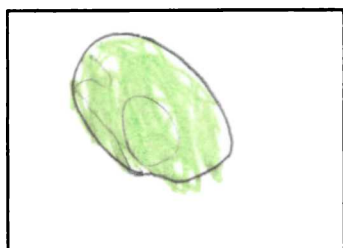


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos):

UMA BOLA

UM CACHORRO

UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CAMINHÃO

CASA

CASA

CARRO

CARRO

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: EME, SREN

• NOME DE 2 COLEGAS: BRAYAS E SOBR

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

CND

SBA

SBA

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCRIVENDO O SEU BRINQUEDO PREFERIDO.

PAROR RDUAS RBBR EOLOO
BRA DOELPOE BOK

6.4 - EXEMPLOS DE ALUNOS NO NÍVEL 4.

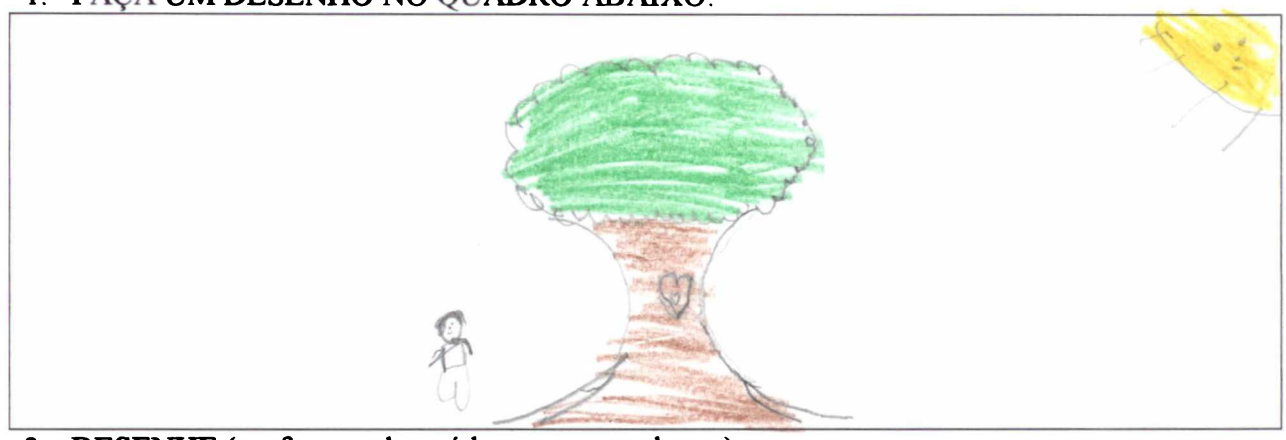
ATIVIDADES *nível 4*

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

() Sim

Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

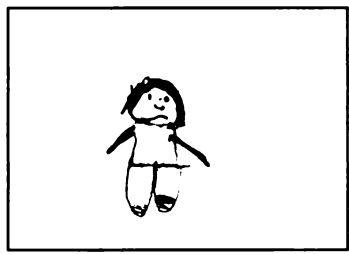
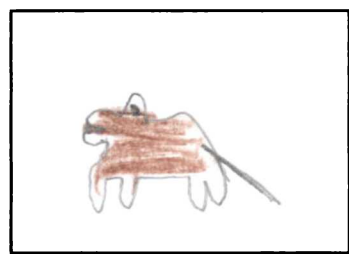
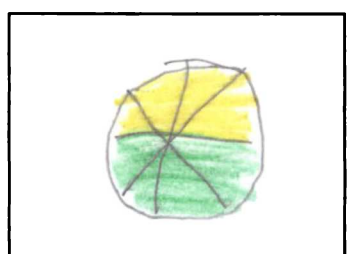


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos):

UMA BOLA

UM CACHORRO

UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CASA

CARRO

CAMINHÃO

CASA

CARRO

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: JOÃO

• NOME DE 2 COLEGAS : DOGO E _____

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

PADA BOPUTADO SATO

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCRIVENDO O SEU BRINQUEDO PREFERIDO.

PEBODDAAIAFODA FOUICISA

ETETODASDIFOTA

DEETODDA

OTETUADODDA

ODES AGUADATO DDETOESDADAEDADA

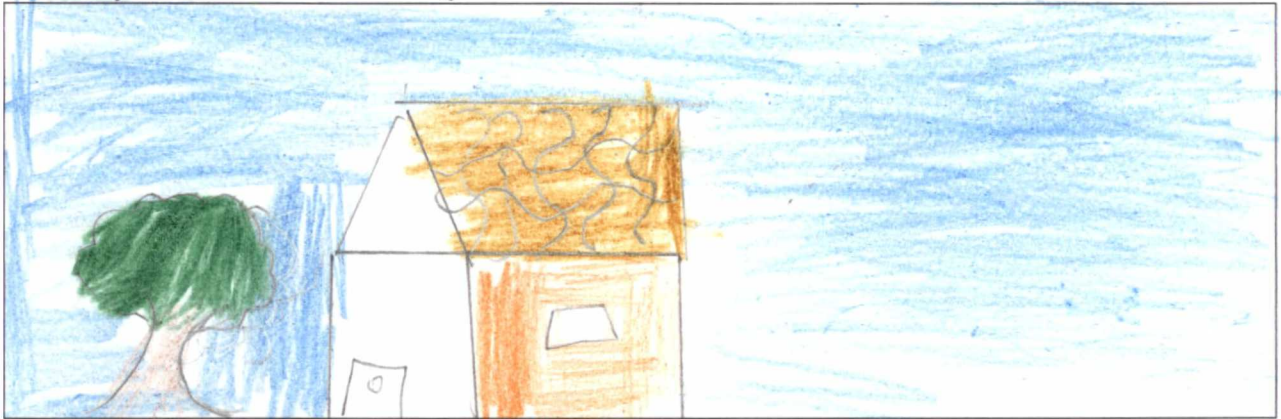
ATIVIDADES

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

() Sim

Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

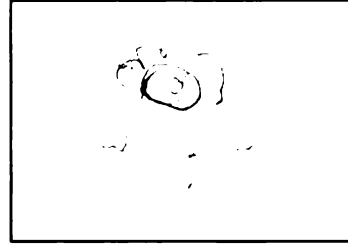
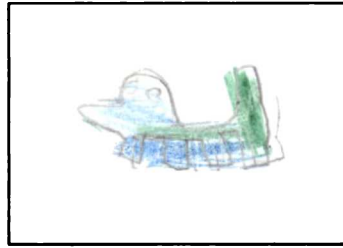
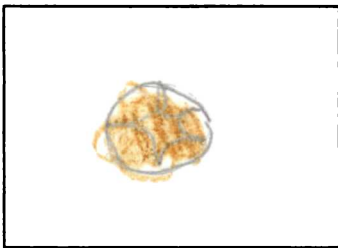


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos):

UMA BOLA

UM CACHORRO

UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CASA

CARRO

CAMINHÃO _____

CASA _____

CARRO _____

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: JESICA

• NOME DE 2 COLEGAS: LAIS ELIENE

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

PPE _____

QUALIS _____

2PD _____

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCRIVENDO O SEU BRINQUEDO PREFERIDO.

MÁSARA

ATIVIDADES

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

() Sim

Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

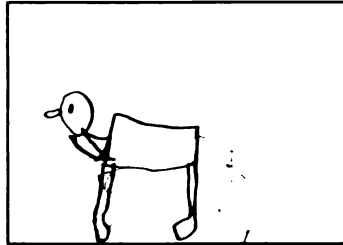
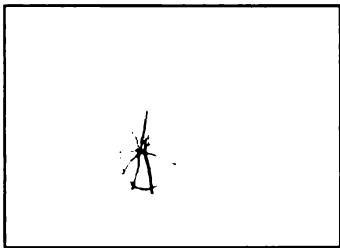


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos):

UMA BOLA

UM CACHORRO

UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CASA

CARRO

CAMINHÃO

CASA

CARRO

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: ERNAUNDADE (OUT)

• NOME DE 2 COLEGAS: ELIPE E LUAN

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

_____ S _____

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCRIVENDO O SEU BRINQUEDO PREFERIDO.

CARRO

*Comida
bola*

6.5 - EXEMPLOS DE ALUNOS NO NÍVEL 5.

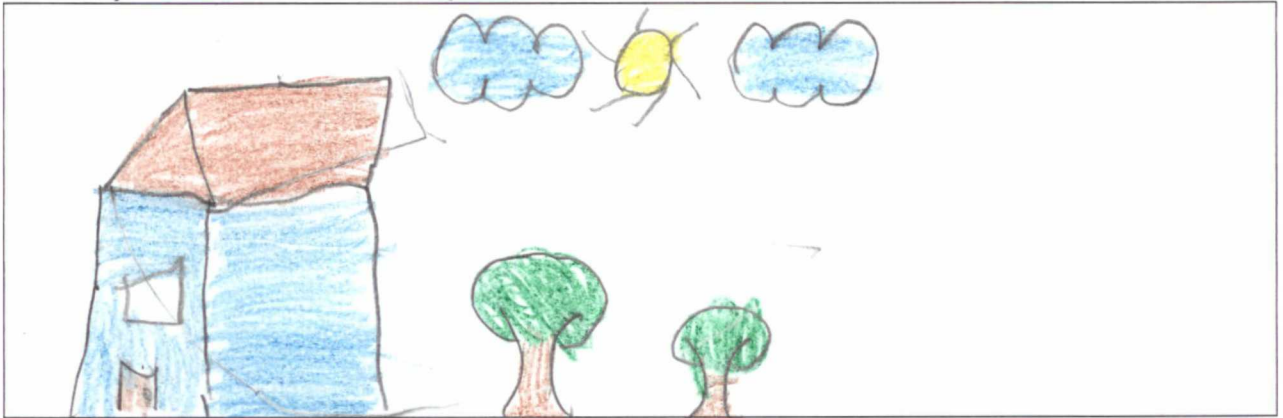
ATIVIDADES

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

() Sim

Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

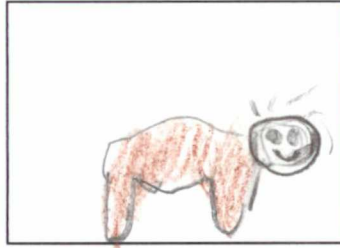


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos):

UMA BOLA

UM CACHORRO

UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CASA

CARRO

CAMINHÃO

CASA

CARRO

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: EVELYN DE SOLZA

• NOME DE 2 COLEGAS: ALICE E _____

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

PAI PAI

COMPUTADOR

SAPATO

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCRIVENDO O SEU BRINQUEDO PREFERIDO.

BOMBAK EKBL0

ATIVIDADES

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

Sim

Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

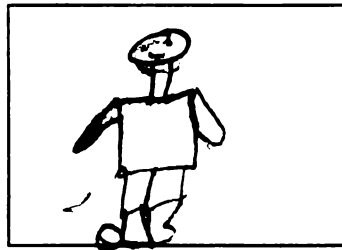
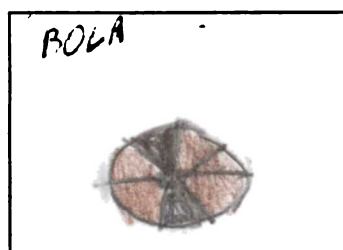


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos):

UMA BOLA

UM CACHORRO

UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CASA

CARRO

CAMINHÃO

CASA

CARRO

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: EMERSON

• NOME DE 2 COLEGAS: EVERSON E AGEVINO

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

PAPAI PATATO SAPATO

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCRIVENDO O SEU BRINQUEDO PREFERIDO.

CARILHO

DOSAPEME

ROBOCA

DE E CALILIA

FOGAR

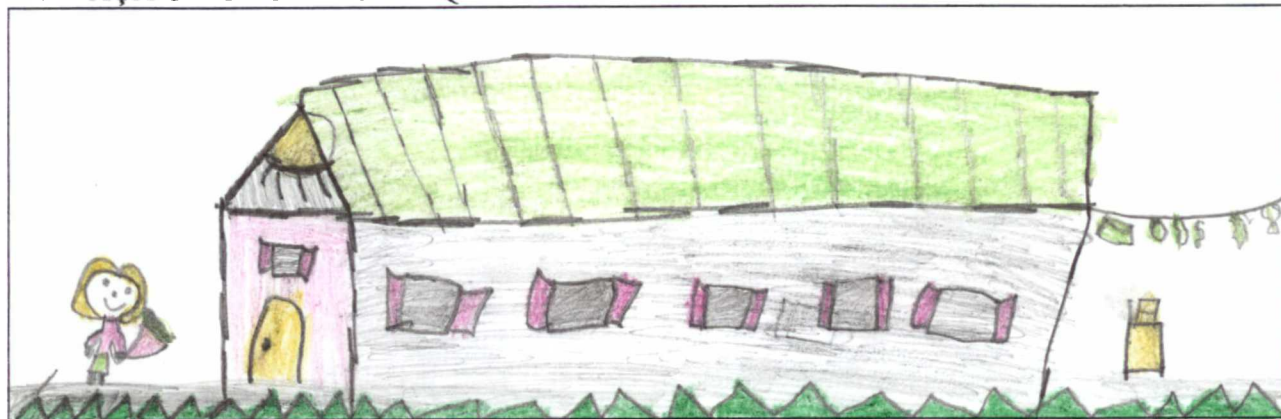
ATIVIDADES

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

Sim

Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

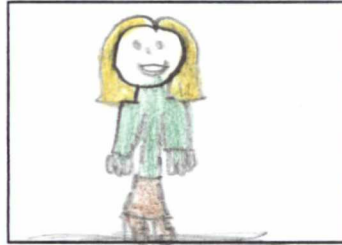
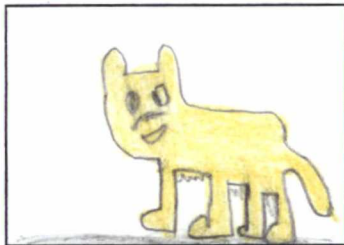
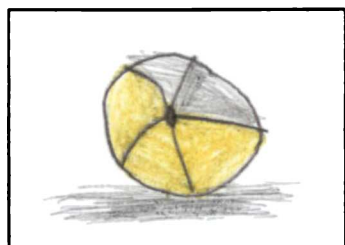


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos):

UMA BOLA

UM CACHORRO

UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CASA

CARRO

CAMINHÃO

CASA

CARRO

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: WOMEN

• NOME DE 2 COLEGAS: MAKARA E BUVO

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

PAI QUINTA DO SAPATO

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCREVENDO O SEU BRINQUEDO

PREFERIDO

BOLA E UMA BOLA

6.6 - EXEMPLOS DE ALUNOS NO NÍVEL 6.

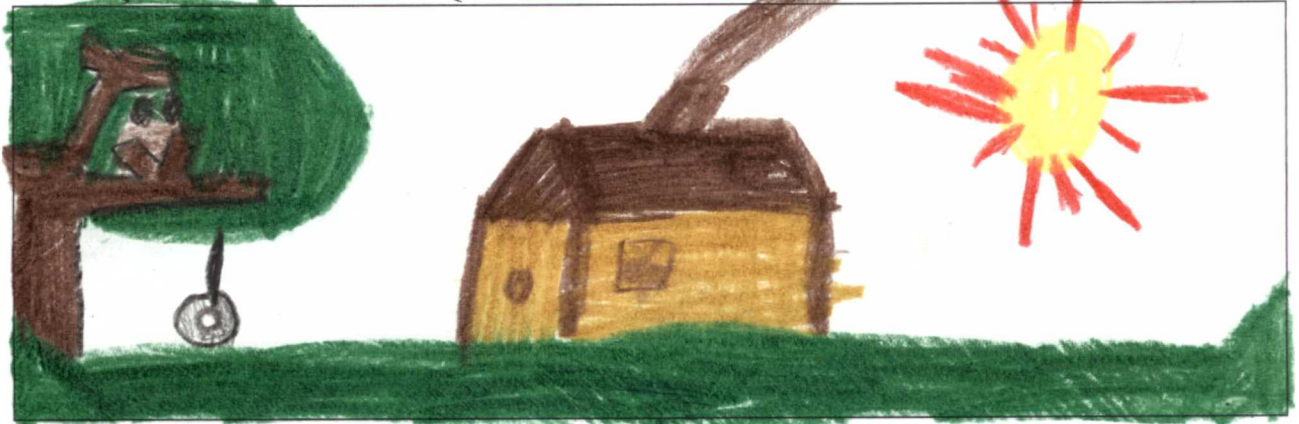
ATIVIDADES

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

Sim

Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

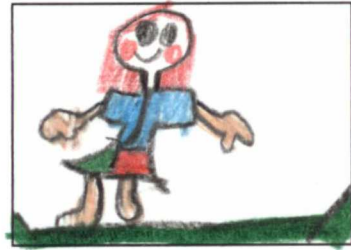
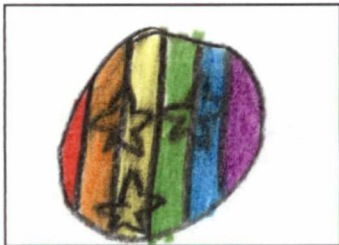


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos)

UMA BOLA

UM CACHORRO

UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CASA

CARRO

CAMINHÃO

CASA

CARRO

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: Mariana

• NOME DE 2 COLEGAS: SARAH E EDUARDA

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

PA PAI TADÓ SA

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCRIVENDO O SEU BRINQUEDO PREFERIDO.

QUANDO
EU FOR MENOR, QUERO UM BRINQUEDO QUENTE
UMA BOLA DE FÓSFORO E UMA BOLA DE
DESAFIO

ATIVIDADES

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

Sim

Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

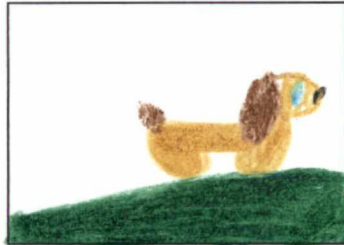
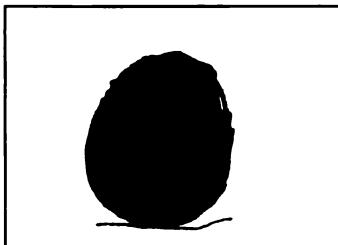


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos):

UMA BOLA

UM CACHORRO

UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CASA

CARRO

CAMINHÃO

CASA

CARRO

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: SARAH CANTOS LOPES

• NOME DE 2 COLEGAS: CASSIANA E EDUARDA

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

PAPAI

COMPUTADOR

SAPATO

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCRIVENDO O SEU BRINQUEDO PREFERIDO.

O MEU ROLEER É MUITO DIVERTIDO ELE É O
MEU BRINQUEDO PREFERIDO

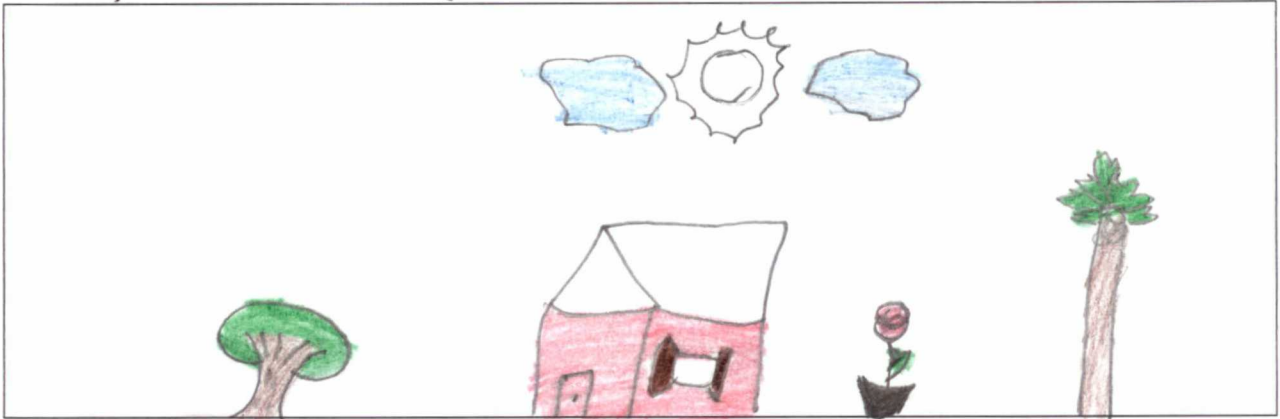
ATIVIDADES

Professora favor assinalar no espaço abaixo se o presente aluno cursou Educação Infantil anteriormente.

() Sim

Não

1. FAÇA UM DESENHO NO QUADRO ABAIXO:

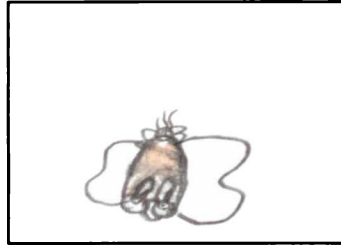
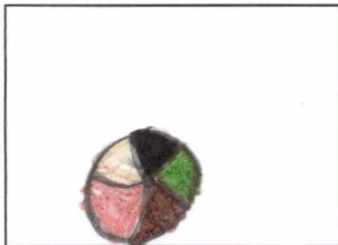


2. DESENHE (professora deverá ler para seus alunos):

UMA BOLA

UM CACHORRO

UMA BONECA



3. COPIE AS PALAVRAS ABAIXO:

CAMINHÃO

CASA

CARRO

CAMINHÃO

CASA

CARRO

4. ESCREVA O QUE SE PEDE:

• SEU NOME: Selucia de Souza Fuzca

• NOME DE 2 COLEGAS: Jessica E Reuderson

5. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

~~sofa~~ COMPUTADOR SAPATIL

6. ESCREVA UM PEQUENO TEXTO DESCRIVENDO O SEU BRINQUEDO PREFERIDO.

UM DIA QUANDO EU TAVA INTERESSADA EU QUERIA
MUNTO E LINDA UMA BONECA QUANDO EU VI MEL POR
NA PONTO E LINDA QUE CRIAR E EU JA IMAGINAVA
O QUE TINHA UMA BONECA A CRIAR MIS LINDA JA FEIZ
UM ANO QUE EU DEU