



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E  
PROCESSOS PEDAGÓGICOS**

**CATHARINA MEDEIROS FARACO**

**JOÃO PESSOA - PB**  
**SETEMBRO - 2013**

**CATHARINA MEDEIROS FARACO**

**A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E  
PROCESSOS PEDAGÓGICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia  
da Universidade Federal da Paraíba,  
em cumprimento às exigências para a  
obtenção do grau de Licenciada em  
Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Luisa Nogueira de Amorim

**JOÃO PESSOA - PB**  
**SETEMBRO - 2013**

F219a Faraco, Catharina Medeiros.

A aquisição da linguagem na educação infantil: prática e processos pedagógicos / Catharina Medeiros Faraco. – João Pessoa: UFPB, 2013.

84f. ; il.

Orientador: Ana Luiza Nogueira de Amorim  
Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Educação infantil. 2. Aquisição da linguagem. 3. Processos pedagógicos. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 373.24 (043.2)

**CATHARINA MEDEIROS FARACO**

**A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E  
PROCESSOS PEDAGÓGICOS**

APROVADO EM: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Ana Luisa Nogueira de Amorim - UFPB  
(Orientadora)

---

Profª. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago - UFPB  
(Professora do Componente Curricular Estágio Supervisionado V)

---

Profª. Dra. Margarida Sonia Marinho do Monte Silva - UFPB  
(Professora Examinadora)

**JOÃO PESSOA - PB**  
**SETEMBRO - 2013**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico minha pesquisa aos profissionais que atuam na educação infantil com amor e comprometimento com as crianças, a fim de contribuir com resultados

referentes aos processos de aquisição da linguagem oral e escrita das crianças.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pelo presente e pela oportunidade de almejar esta conquista, de concluir o curso, do qual não escolhi, mas fui escolhida por Ele, para cursar.

Agradeço aos meus pais, Giuseppe e Kátia, por tudo. Pelo amor, pelo carinho, pela atenção, pela paciência, e também pela oportunidade de estudar. Agradeço o apoio desde o meu primeiro dia de aula na escola, até hoje. Obrigada por sempre estarem comigo, compartilhando minhas conquistas e vitórias.

Agradeço também ao meu noivo Felipe, que me acompanha desde o meu ingresso no curso de Pedagogia. Também pelo apoio, pela paciência, pela ajuda, e por estar sempre ao meu lado.

Agradeço aos meus avôs e minhas avós, Hudson e Arlizete, Wilfredo (*in memoriam*) e Yrlei. Assim como a todos os meus familiares, tios e tias, primos e primas.

Agradeço a minha Tia Nícia, pelo apoio e confiança. E também pelo carinho e oportunidade.

Agradeço a minha Tia Giovanna pelo carinho, assim como a minha Tia Rossana.

E, não poderia deixar de agradecer a minha orientadora, Professora Ana Luisa Nogueira de Amorim, por todo carinho, pela dedicação e empenho com a minha pesquisa. Posso dizer que agradeço pela sua amizade.

E, por falar em amizade, agradeço as minhas amigas que iniciaram o curso comigo, e que estamos juntas na caminhada. Agradeço Thayane, Danuza, Cidinha, Taynna, Gérssica, entre tantas outras pessoas que passaram por mim, e deixaram suas marcas.

Agradeço a Professora Margarida Sônia, pelas palavras e elogios ao trabalho, e pela presença na banca do TCC.

Agradeço aos meus professores, citando alguns, dos quais tive mais contato, como a Professora Ana Luisa, Professora Marineuma Cavalcanti, Professora Sandra Santiago, Professora Margarida Sônia, Professora Glória Escarião e a Professora Socorro Queiroga.

Por fim, concluo agradecendo a Nossa Senhora, por me envolver em Vosso Manto Sagrado, e aos anjos e santos, por estarem sempre ao meu lado, durante toda a minha caminhada acadêmica.

“[...] Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”.

Emília Ferreira

## **RESUMO**

FARACO, Catharina Medeiros. **A aquisição da linguagem na educação infantil: práticas e processos pedagógicos.** Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

O estudo no campo das práticas e processos pedagógicos acerca da aquisição da linguagem na educação infantil foi desenvolvido visando e pontuando inicialmente o estudo histórico sobre a educação infantil, recortando as suas contribuições e seus avanços sobre a construção do significado dos termos de criança e infância, e que ao longo dos estudos e conquistas foram ganhando uma dimensão distinta, do que se defendia na Idade Média, quando a criança era vista como um adulto em miniatura. Desta forma, a criança passou a ser contemplada como um ser social ativo, e participante, sobretudo do processo de educação. Em seguida, a presente pesquisa contemplou o estudo acerca da aquisição da linguagem na educação infantil, fazendo um recorte na faixa etária de quatro anos, contemplando uma turma de pré II. O estudo teórico e bibliográfico nos mostra contribuições de estudiosos, com objetivo de abordar os processos do desenvolvimento cognitivo das crianças, sobretudo, acerca da linguagem. Assim, a pesquisa foi desenvolvida, através de um estudo de caso, teórico-metodológico, visando contemplar práticas pedagógicas de professores do pré II da educação da infantil, em uma escola da rede pública de ensino do município de João Pessoa, na Paraíba, que estimulam a aquisição da linguagem, oral e escrita, analisando através de observação direta, e coleta de dados e informações com entrevistas, as concepções teóricas de professores e analisando os resultados de acordo com os resultados obtidos através da análise das informações em conjunto com a prática.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Aquisição da Linguagem, Processos Pedagógicos.

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b> Fachada da Escola. Campo da pesquisa.....	46
<b>Foto 2</b> Parte Interna da Escola referente à biblioteca. ....	47
<b>Foto 3</b> Parte interna da Escola referente ao refeitório. ....	47
<b>Foto 4</b> Parte interna da Escola referente ao pátio. ....	48
<b>Foto 5</b> Decoração da sala de aula do pré II. ....	49
<b>Foto 6</b> Caracterização da sala de aula do pré II. ....	50
<b>Foto 7</b> Banner do "Cantinho da Leitura" localizado na sala de aula do pré II. ....	51
<b>Foto 8</b> Caracterização da sala de aula do pré II. ....	51
<b>Foto 9</b> Caracterização da sala de aula do pré II. ....	52
<b>Foto 10</b> Parte interna da Escola referente ao banheiro utilizado pelas crianças do pré II. .....	53
<b>Foto 11</b> Parte interna da Escola referente ao banheiro utilizado pelas crianças do pré II. .....	54

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. A CRIANÇA EM DESTAQUE</b> .....	14
2.1 Concepções de Criança e Infância .....	14
2.2 História da Educação Infantil no Brasil .....	16
2.3 Legislação Brasileira para Educação Infantil .....	19
<b>3. O CURRÍCULO ESCOLAR NORTEANDO AS PRÁTICAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA</b> .....	25
3.1 Os primeiros estudos acerca do Currículo Infantil .....	25
3.2 A aquisição da linguagem na Educação Infantil .....	27
3.3 Os estágios da aquisição da linguagem .....	30
3.4 Teorias sobre a aquisição da linguagem .....	32
3.4.1 A visão cognitivista construtivista de Jean Piaget .....	32
3.4.2 A visão interacionista de Lev Semenovich Vygostky e de Henri Wallon .....	34
3.5 A aquisição da linguagem oral .....	38
3.6 Aquisição da linguagem escrita .....	40
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	43
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	46
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	65
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	69
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo no campo das práticas pedagógicas de linguagem oral e escrita, no pré II, da educação infantil, ocorreu pelo interesse intelectual e científico abordado em uma disciplina do curso de Pedagogia. Sendo, posterior ao interesse científico o contato com a prática, através de projetos acadêmicos voltados para a educação infantil.

A proposta inicial foi o estudo acerca do currículo para a educação infantil, abrangendo as concepções que norteiam as diretrizes para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita no pré II. Pois, a aquisição da linguagem deve estar conectada e contextualizada com a vida social das crianças, sendo necessário que haja uma relação dinâmica, de interação.

Portanto, julgamos pertinente o questionamento acerca das dificuldades existentes no campo do desenvolvimento da linguagem oral e escrita na pré-escola. Nesse sentido, nos questionamos: Como ocorre o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita no pré II? Quais as práticas que norteiam as professoras, possibilitando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças?

Com base nos questionamentos, ampliamos as indagações para outros fatores que se encontram diretamente ligados e vinculados à problemática inicial do desenvolvimento da linguagem no pré II: Qual a concepção sobre a aquisição da linguagem na Educação Infantil das professoras do pré II?

Partindo das conquistas, dos avanços e dificuldades com base na aquisição da linguagem oral e escrita no pré II, da educação infantil, analisamos vários fatores que interferem de maneira positiva e em contrapartida negativa, para que se acentuem os índices de não letramento, tanto em relação às crianças que estão fora da escola, como, principalmente, as crianças que estão inseridas dentro da escola, mas, muitas vezes, não adquirem a linguagem.

Com base nestas dificuldades do desenvolvimento da linguagem, julgamos relevante a pesquisa acerca das teorias que norteiam a prática pedagógica das professoras da educação infantil, no que diz respeito à aquisição da linguagem oral e escrita, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), “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” (RCNEI, 1998, p. 133).

O papel do professor é mediar e estimular a criança, motivando-a para aprendizagem. O professor deve conhecer as crianças e o contexto, respeitar a individualidade de todos, entendendo que as crianças têm vontades, desejos, opiniões, necessidades e autonomia.

Contudo, não se pode ignorar a realidade das escolas públicas brasileiras que, muitas vezes, não possuem aulas sequenciadas e planejadas. Desta forma, não promovem a aquisição da linguagem oral e escrita, desestimulando a criança que já vem carregada de significados sociais ou, muitas vezes, não incentivando a criança trabalhando letras – vogais e consoantes – sílabas e frases de forma isolada, não abordando o global, o significado da frase, para que em seguida se possam explorar as partes que a compõe.

Existem inúmeros fatores negativos que acarretam no não aprendizado da leitura e escrita na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, a criança não alcança os objetivos esperados para o pré II, afetando a aquisição da linguagem, da leitura e da escrita dos anos seguintes.

Entretanto, o foco da pesquisa foi à prática pedagógica que norteia as metodologias e a didática das aulas em relação ao desenvolvimento da criança. Desta forma, foi feito um recorte na observação das práticas de aquisição da linguagem oral e escrita das crianças, pois a didática não é uma fórmula de como ensinar. E entendemos que o professor deve garantir a práxis, através da aprendizagem integral – cognitiva, afetiva e motora.

Assim, se objetiva de maneira geral analisar o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita em uma turma de pré II da educação infantil, abordando aspectos sobre a investigação acerca das concepções teóricas das professoras, levando em consideração o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil, analisando também as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras no sentido de favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças.

Existem teorias de aprendizagem que ao longo da história da educação se firmaram, e a pesquisa abordou-as a partir de um estudo de caso em uma escola pública da rede municipal da cidade de João Pessoa, na Paraíba.

A pesquisa contemplou uma turma de Pré II da educação infantil, através da aplicação de questionário e entrevista com a professora e observação das aulas com as crianças.

O presente trabalho é composto por seis capítulos, contemplando aspectos teóricos acerca da aquisição da linguagem oral e escrita no pré II. No primeiro capítulo por sua vez, apresentamos o corpo do trabalho, sendo a justificativa e a relevância do estudo, contemplando as suas especificidades, que serão detalhadas posteriormente.

No segundo capítulo contemplamos teorias sobre a educação infantil, colocando a criança em destaque, não apenas no título, mas, em todo o processo de ensino aprendizagem da educação infantil.

Apresentamos também, discussões teóricas sobre a criança, às concepções de infância, fazendo um recorte sobre a história da educação infantil no Brasil, e suas repercussões no modelo de educação infantil escolar adotada na atualidade.

No terceiro capítulo do Trabalho de Conclusão de Curso, foi contemplado o estudo acerca do currículo escolar infantil fazendo uma relação direta com a aquisição da linguagem. Neste capítulo, estudamos as teorias que fundamentam as práticas e processos da educação infantil. O currículo para educação infantil foi estudado e analisado, visando abordar as suas concepções teóricas.

No capítulo quatro abordamos a metodologia da pesquisa, definida como estudo de caso, e utilizando instrumentos de coleta de dados na observação do estudo de caso. Neste capítulo encontram-se as especificidades da pesquisa, a análise dos instrumentos de coleta de dados, através de fundamentos teóricos.

No capítulo cinco, contemplamos os resultados e discussões obtidos na pesquisa do estudo de caso, através de análise também dos instrumentos de coleta, entretanto, de maneira mais crítica, em relação aos resultados obtidos, que não são resultados concretos e nem exatos, mas, que nos levam a refletir sobre as práticas e processos pedagógicos para educação infantil, sobretudo para a aquisição da linguagem e da escrita.

Por fim, concluímos com o capítulo seis, referente às considerações finais, que traz um fechamento geral da pesquisa, através dos estudos teóricos e da prática vivenciada no estudo de caso.

Portanto, para nós o Trabalho de Conclusão de Curso possibilitou o estudo, a pesquisa, mas, sobretudo, a reflexão sobre a educação, independente da área aprofundada. A pesquisa sobre a educação infantil proporcionou a reflexão, insisto, nas

práticas pedagógicas adotadas, pois, a educação infantil não é apenas passatempo, mas é a primeira etapa da educação básica, e onde a criança se desenvolve de forma cognitiva, afetiva e motora.

## 2. A CRIANÇA EM DESTAQUE

### 2.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA

A infância é uma temática que carece de maior investigação por parte dos educadores e pesquisadores que desejam compreender esse complexo ser que é a criança (SOUZA, 2010, p. 16).

A formação social das crianças é uma compreensão bem recente nos estudos sobre as crianças. Os primeiros estudos mostram que o próprio significado da palavra infância nos traduz o sentido daquele que não fala.

De acordo com Souza, (2010), nos primeiros estudos acerca das concepções de infância foram tomados como referência os estudos e diálogos de Platão. Mas, não era este o intuito do mesmo, dialogar sobre a infância, mas, dialogar sobre a sociedade que seria governada pelas crianças do presente. Assim, a educação das crianças era pensada segundo o mesmo princípio, através da formação de um ser social bom e justo, tendo a educação o papel de corrigir e melhorar a natureza da criança.

Segundo Marcondes (1997, apud Souza 2010), outra concepção de criança destacada é a de Santo Agostinho, que em sua concepção vê a criança como um ser que já nasce com o pecado original. Sendo assim, o foco da sua educação é disciplinar a criança e ensinar a consciência moral, compreendendo que a mesma já está corrompida desde o seu nascimento. Sendo, então, o maior objetivo da educação para Santo Agostinho, a salvação da alma.

A criança no período medieval era caracterizada segundo o historiador Phillipe Ariès (1981, apud Souza 2010), como homens e mulheres em tamanho reduzido, com corpos pequenos, porém, as expressões e as vestes eram de adultos, vem daí a concepção de criança como adulto em miniatura. Segundo Ariès (1981, apud Souza p. 21), “a criança não despertava nenhum interesse, pois, esse período era logo ultrapassado e a lembrança era logo perdida”. A criança era apenas um adulto pequeno, que servia para divertir os adultos, como bonequinhos, sem haver uma preocupação com a disciplina, diferentemente da percepção de Santo Agostinho. As análises do autor foram realizadas a partir das representações feitas em fotos e pinturas de famílias.

Segundo Souza (2010), a mudança da sociedade feudal para a urbano-industrial fez surgir uma nova era na história da educação, da família e, também, da infância.

Kramer (2006, p. 19), afirma que “a criança é alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para o futuro”. E esta preparação ocorre na escola, onde as crianças se desenvolvem socialmente e intelectualmente. Esta é a ideia da concepção urbano-industrial, que assume um caráter humanístico, e uma nova concepção do homem, humanística, que defende a criança como ser social ativo. A criança, nesta concepção, passa a ser respeitada pelo que ela é, e ela mesma passa a ter vontade própria, como um ser que está iniciando o seu desenvolvimento.

Contudo, nas práticas pedagógicas, muitos educadores que atuam nesta modalidade de ensino, persistem em uma concepção romântica da criança, no qual a criança é naturalmente boa e se bem cuidada será um bom adulto. Esta concepção, segundo Souza (2010), provém da percepção de Rousseau de que o indivíduo é naturalmente bom. Assim,

A obra de Rousseau influenciou significativamente na educação das crianças menores a partir do século XVIII e se refletiu nos trabalhos de Friedrich Froebel (1782-1852), o denominado pedagogo dos jardins de infância. Froebel (2001) defendia a ideia do desenvolvimento natural e espontâneo da criança (concepção naturalista romântica). Considerava a criança como uma plantinha e a professora a jardineira como ficou caracterizado pelo próprio nome (jardim de infância) dado por ele à instituição de atendimento às crianças de até seis anos de idade (SOUZA, 2010, p. 24).

A visão de Rousseau, entretanto, é pontuada de maneira que muitos profissionais da educação infantil acabam por não considerar a criança como sujeito social ativo, pois, enxergam apenas, como um sujeito bom, em seus aspectos biológicos, que está se desenvolvendo deixando, então, pouco papel para a atuação da educação.

Entretanto, não se desconsidera as contribuições de Rousseau e Froebel para educação infantil, mas, é necessário buscar também em outras concepções contribuições para objetivar a qualidade da educação para as crianças.

Segundo Souza (2010, p. 25), “em outro extremo, temos uma compreensão de que nem todas as crianças são inocentes, algumas, além de terem maldades, ainda são influenciadoras da maldade”.

Analisando os aspectos desta visão, “a criança é vista como uma imagem associada ao seu corpo, que precisam ser controlados os instintos, que possuem potencialidade para o mal” (SARMENTO, 2007, apud SOUZA 2010, p. 25).

Existem, portanto, diversidades entre as crenças, valores, espaços, família e escola, que influenciam nas questões pedagógicas adotadas pelos profissionais da educação infantil, que devem levar em consideração o desenvolvimento pedagógico e social das crianças.

## **2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Do ponto de vista histórico, o modelo educacional infantil brasileiro não foi adotado e concebido isoladamente do contexto educacional infantil mundial. As concepções adotadas nas instituições de atendimento às crianças sofreram influências dos países europeus e norte americano, desde o modelo das carteiras da sala de aula, às concepções de ensino adotadas. Buscamos, contudo, um estudo sobre estas tendências que influenciaram o modelo educacional infantil brasileiro fazendo um recorte de pontos históricos relevantes para a educação infantil.

Na Europa, os primeiros estudos acerca dos cuidados com as crianças, em relação à educação, ocorreram com a revolução industrial que possibilitou o acesso às mulheres ao mercado de trabalho. Com a utilização das máquinas a força braçal não era um atributo tão necessário para o trabalho. Com essa mudança do homem no mercado de trabalho e o acesso das mulheres - que deixaram de ser apenas dona de casa - as crianças muito pequenas não tinham onde ficar e, desta forma, foram se criando espaços para o cuidado dessas crianças. Um dos arranjos desse período foi à organização de espaços onde mulheres cuidavam de várias crianças. Eram espaços organizados por mulheres da comunidade que, na realidade, não tinham uma proposta instrucional formal, mas adotavam atividades de canto e de memorização de rezas (RIZZO, 2003, apud. PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80). Assim,

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene [...] (RIZZO, 2003, apud PASCHOAL; MACHADO 2009, p. 80).

Segundo Paschoal e Machado (2009), estes arranjos alternativos foram criados para atender a demanda das classes menos favorecidas. No Brasil, também foi adotado o modelo da instituição da Roda dos Expostos, que antecedeu a criação das creches. Era

colocada na parede da instituição uma estrutura cilíndrica, com uma divisória, aonde as mães vinham e deixavam os bebês nesta roda, e partiam, preservando a sua identidade.

A Roda dos Expostos no Brasil, por mais de um século, era a única instituição de assistência à criança abandonada, e, permaneceram até o final século XX, meados da década de 1950, sendo o último país a extinguir o sistema da roda dos enjeitados (MARCÍLIO, 1997, apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82-83).

Com o início da Revolução Industrial e o período da abolição da escravatura, no final do século XIX, começaram a surgir às primeiras creches que eram instituições filantrópicas, e surgiram para atender as crianças devido às altas taxas de mortalidade infantil. As tendências que influenciaram a criação das creches eram a médico-higienista e a religiosa, com o objetivo de diminuir as taxas de mortalidade infantil, e havia também a tendência jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

A industrialização no Brasil trouxe imigrantes europeus e começaram a utilizar a mão de obra feminina no mercado de trabalho. Com isso, cada vez mais os trabalhadores reivindicavam melhores condições de trabalho e melhoria dos cuidados para os seus filhos.

A preocupação das famílias pobres era sobreviver, aceitando até os maus tratos e indiferença às crianças. Segundo Rizzo (2003, apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82), o desprezo contra a infância se tornou tão comum que, por filantropia, algumas pessoas resolveram acolher as crianças que se encontravam nas ruas. A tentativa era de diminuir os maus tratos e resgatar as crianças abandonadas.

Do ponto de vista histórico, a própria literatura traz o jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. No entanto, vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

Segundo Kuhlmann (2001), desde o início dos primeiros espaços voltados para atender as crianças, havia um caráter pedagógico e não apenas assistencialista.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação

infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (KUHLMANN, 2001, p. 26).

Entretanto, no Brasil, diferentemente da Europa, os primeiros espaços para a criança pequena garantiam apenas a assistência e o cuidado com os pequenos e não garantiam o atendimento pedagógico escolar. Com o modelo de sociedade patriarcal, pensava-se em suprir os problemas dos homens, começando, então, a criar espaços associados a orfanatos onde se deixavam as crianças a fim de garantir o amparo às mães solteiras, as mulheres que trabalhavam e as viúvas, para que as mesmas não incomodassem os pais.

Segundo Didonet (2001), as crianças da classe alta, eram cuidadas pela babá, enquanto as crianças pobres ficavam em instituições que cuidassem delas. Assim,

Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Com a abolição da escravatura e o início da República, começaram as mudanças acerca dos modelos e métodos voltados para educação das crianças. Segundo Paschoal; Machado,

Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições europeias. (2009, p. 83).

Algumas tendências acompanharam o surgimento e a implantação das creches e jardim de infância, em meados do século XIX e início do século XX. Segundo Oliveira (1992), defendia-se a criação pelos donos das fábricas de vilas para os operários,

contendo praças, clubes de lazer, e também creches e jardins de infância, onde satisfaziam as mães operárias que produziam mais.

Os avanços para a educação infantil, muitas vezes, foram sendo conquistados através de lutas e conflitos. Aos poucos, a educação infantil foi ganhando forma e espaço, atendendo as crianças de maneira assistencial e pedagógica. Muitas vezes, as creches para as classes populares garantiam apenas a assistência da criança, enquanto as creches, ou pré-escolas para classe média e alta, garantiam não apenas a assistência, mas, o trabalho com a criatividade, o desenvolvimento e o preparo para o ensino regular.

Segundo Kramer (2006), o desenvolvimento das crianças de classe sociais distintas era trabalhado de maneira diferenciada, pois, até o tempo de permanência na instituição era diferenciado. Para as crianças menos favorecidas, o tempo geralmente era integral, já que as mães eram trabalhadoras, enquanto para as crianças mais favorecidas, o tempo era de meio turno, e ainda possuíam as babás.

Com estas questões expostas para a educação infantil, nos permitimos ir além das tendências educacionais atuais, buscando no passado, que se encontra presente, respostas para questões cruciais da educação infantil.

A partir de meados dos anos de 1980 uma série de discussões vem à tona no sentido de repensarmos a função social das instituições de educação infantil. Assim, inicia-se um processo de regulamentação das questões da infância, especialmente no campo educacional, a fim de garantir leis e direitos para os pequenos, que cada vez mais ganham espaço na sociedade, que passa a enxergar a criança como ser social ativo, que pensa e tem vontades, desejos e opiniões.

### **2.3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

A legislação brasileira para a educação infantil começou a ganhar forças em meados da década de 1980, a partir de movimentos sociais organizados que lutavam objetivando a garantia e o direito da criança a uma educação de qualidade, desde o seu nascimento. Entretanto, o direito para as crianças só foi efetivado com a publicação da Carta Constitucional de 1988, somando quase um século de lutas pelo direito das crianças.

Do ponto de vista histórico, os vários segmentos que lutavam pelos direitos das crianças, visavam assegurar na Constituição Federal de 1988, entre outras obrigações, a

garantia dos direitos infantis efetivados pelo Estado. Com a pressão destes movimentos, a Constituição Federal (1988), avançou, no sentido de reconhecer a criança, como sujeito de direitos. Na segunda metade dos anos de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996, foi que assegurou a educação infantil no sistema de ensino.

A legislação para a educação infantil representa uma valiosa conquista, visto que, efetiva os direitos das crianças no âmbito das leis do país. E, foi a partir das conquistas, que as creches, que antes possuíam apenas o caráter assistencialista, passaram a ser responsabilizadas também pela educação. Com isso, as creches não cuidam apenas das crianças, mas desenvolvem um trabalho com o desenvolvimento pedagógico.

Ao longo dos anos, após a publicação da Constituição Federal, outros documentos para a educação infantil foram construídos, elaborados e publicados, visando às melhorias e a qualidade da educação para os pequenos. Cada documento, por sua vez, possui um objetivo específico para a educação infantil. Dentre os documentos, abordaremos os seguintes: Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Segundo a Constituição Federal (1988), é contemplado o direito e a igualdade à educação, e a garantia da permanência na escola, oferecido em ambientes oficiais e de caráter gratuito. Sendo, ainda, dever do município prioritariamente oferecer a educação infantil.

A Constituição Federal foi publicada, e em seguida, dois anos depois, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, que é resultado de grande luta dos movimentos da sociedade que reivindicavam a cidadania das crianças e adolescentes, tornando-os portadores de direitos e deveres iguais para todos, perante a lei.

Segundo Ferreira (2000 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.85), o ECA representa a inserção das crianças e dos adolescentes no mundo dos direitos humanos:

O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de

conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é composto por dois livros, o Livro I, trata da parte geral do Estatuto, contemplando do artigo 1º ao 85º, abordando as regras para saúde, liberdade, educação, vida, dignidade, esporte, cultura, lazer, trabalho, convivência familiar, prevenção e ameaça a violação dos direitos, contemplando assim, os direitos da criança e do adolescente desde o momento da sua gestação até os dezoito anos de idade.

No entanto, o Livro II, é composto por cento e oitenta e um artigos, tendo como foco a parte específica, ou seja, as normas a serem utilizadas para que se possam garantir os direitos citados no primeiro livro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996, também foi um documento que definiu as diretrizes acerca da educação infantil, agregando definições gerais sobre a educação básica e as especificidades da própria educação infantil.

A LDB (1996) apresenta no Título V, referente aos Níveis e as Modalidades de Educação e Ensino, no Capítulo I, Da Composição dos Níveis Escolares, em seu artigo 21 que “A educação escolar compõe-se de: 1- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, LDB, 1996, art. 21). Desta maneira, inclui creches e pré-escolas no sistema de ensino ao colocar a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Em seguida, a LDB (1996), nos traz uma seção, a Seção II, específica sobre a educação infantil. Composta por três artigos, cada um apresenta uma especificidade da educação infantil. No art. 29, temos uma definição mais ampla acerca da educação infantil: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. No art. 30, temos uma definição de onde a educação infantil pode ser oferecida, “a educação infantil será oferecida: I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”. E no art.31, aborda-se a questão da avaliação e acompanhamento na educação infantil: “Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, LDB, 1996, p. 12).

De acordo com a LDB (1996), a educação infantil é gratuita e atende crianças de zero a seis anos. (Título III, art. 4º). E, segundo a LDB, art. 5º, compete aos Estados e Municípios zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência a escola. Sendo, de responsabilidade de a família garantir a permanência na educação infantil, para que a criança possa participar das atividades que estimulem o seu desenvolvimento integral.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida as crianças de zero a três anos em creches, e de quatro a seis anos na pré-escola, tendo a avaliação o caráter do desenvolvimento, e não da promoção (BRASIL, LDB, 1996, p. 21).

Entre os anos de 1994 e 1996, foram publicados pelo Ministério da Educação, vários documentos para a educação infantil, com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento da educação infantil, estabelecendo as diretrizes pedagógicas (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 89). Dentre esses documentos, destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) foi publicado atuando como guia de reflexões sobre algumas questões educacionais como: objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais. Visando, a melhoria da qualidade nas práticas educativas.

Temos ainda, em termos de legislação, a criação do Conselho Nacional da Educação (CNE), através da Lei nº 9.131/1995, que tem como finalidade colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

As câmaras da Educação Básica e de Educação Superior compõe o Conselho, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento e qualidade da educação brasileira.

Nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional da Educação discutiu e aprovou o documento referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999), que teve como objetivo:

Direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e

estaduais de educação e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que também contribuiu para a melhoria de ambos os níveis de ensino ao discutir a relevância de uma formação altamente qualificada para esses profissionais. (DCNEI, 2010), defende que: a educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas, em espaços institucionais públicos ou privados, que educam e cuidam das crianças de zero a seis anos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.87-88).

Em 2009, o CNE volta a discutir a temática e aprova Resolução CNE/CEB nº 05/2009 que fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e afirma que a educação infantil tem por objetivo desenvolver a criança integralmente, ou seja, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, em conjunto entre a família e a escola.

Assim, é nesta etapa que precisamos desenvolver nas crianças o hábito da leitura, da interação e do respeito. O objetivo da educação infantil está associado com a realização de um trabalho pedagógico pautado no educar e no cuidar, desenvolvendo ações pedagógicas nas áreas da linguagem, interações e brincadeiras, e os profissionais que atuam neste campo precisam ser capacitados para atenderem as demandas (BRASIL, DCNEI, 2009, artigos 8º e 9º).

Segundo Paschoal e Machado, (2009, p.86), diante desta nova perspectiva da educação infantil, pontuam-se três importantes objetivos para esta modalidade educacional. O objetivo social, o objetivo educativo, e o político, que estão associados à formação social da criança - como ser social participante do meio político, econômico e cultural que está inserida -, e a construção dos novos conhecimento e habilidades das crianças.

No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, que teve por objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis de ensino, cuja vigência se estendeu até o ano de 2010.

Dentre outros objetivos do Plano Nacional de Educação (2001), podemos destacar a elaboração de vinte e seis metas, estabelecidas originalmente, que pontuavam como objetivos principais, nas demais metas, a oferta e o atendimento a educação infantil.

Ainda em 2010, um novo Plano foi enviado pelo governo ao Congresso Nacional, após ampla discussão com a sociedade civil através da realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida no primeiro semestre de 2010<sup>1</sup>.

Segundo Paschoal; Machado (2009, p. 89), “[...] o Ministério da Educação, definiu o ano de 2006 como o ano da Política Nacional de Educação Infantil, com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível de ensino”.

Desta forma, observamos que a educação infantil, sofreu algumas modificações e divergências, em termos de assistência pedagógica, de acordo com a demanda da classe econômica e social atendida.

Sendo, então, pertinente, a partir destas questões educacionais, o estudo acerca do Currículo educacional, que são documentos construídos e elaborados a fim de nortear a prática dos educadores e gestores da educação básica.

O currículo para educação infantil visa uma base nacional comum, onde crianças de quatro anos, independente da classe econômica/social, ou de qualquer região do Brasil, estudem as mesmas competências.

A educação infantil visa desenvolver competências na área da linguagem, interações e brincadeiras, contudo, o foco do nosso estudo é o desenvolvimento e aquisição da linguagem na educação infantil, fazendo um recorte para a faixa etária de quatro anos.

Tendo em vista, ainda, os processos e práticas pedagógicas que norteiam o processo de aquisição da linguagem. Assim, abordaremos alguns teóricos que estudaram e deixaram contribuições indispensáveis para as práticas pedagógicas, fazendo uma análise teórica, para em seguida analisarmos a prática da pesquisa.

---

<sup>1</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) ainda continua em tramitação no Congresso Nacional.

### **3. O CURRÍCULO ESCOLAR NORTEANDO AS PRÁTICAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA**

#### **3.1 OS PRIMEIROS ESTUDOS ACERCA DO CURRÍCULO INFANTIL**

O estudo abordará o currículo para educação infantil, fundamentado nos documentos publicados pelo Ministério da Educação, destacando o eixo da linguagem e fazendo um recorte para a aquisição da leitura e da escrita com base nas teorias construtivistas da aprendizagem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 117):

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 aprendizagem da linguagem em seus quatro aspectos – ler, escutar, escrever, falar – ocorre de acordo com as possibilidades que as mesmas possuem de ampliarem a sua comunicação e participação social nos meios em que vivem, dentre eles na escola.

Desta forma, o professor precisa promover situações que proporcionam a fala, a troca e a comunicação entre elas. Através da comunicação oral da linguagem as crianças se apropriam de conhecimentos que vão fundamentá-las para a aquisição da linguagem, pois, vão aumentar o seu repertório, vão se apropriar de verbos – para contar fatos pessoais aos amigos – vão reconhecendo o som dos fonemas, entre outros aspectos.

Aprender uma língua, ter propriedade sobre ela, não é apenas conhecer e utilizar as letras e as palavras que a compõe, mas dar significado ao uso destas letras e palavras, de forma que elas passem a comunicação a outras pessoas do que se sente e do que se pensa.

As publicações para educação infantil direcionam os professores a proporcionarem oportunidades de trabalho com o letramento na educação infantil através de textos curtos, indicados para a faixa etária, mas textos que signifiquem algo para as crianças, para que desde pequenas elas se apropriem da língua, sabendo o

porquê do seu uso, e não criando aversão em relação à escrita de textos e, principalmente, à leitura.

Assim, “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” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 117).

Entretanto, esta aprendizagem da linguagem oral e escrita está direcionada e relacionada à aquisição da linguagem, no que se refere aos primeiros contatos e iniciação ao conhecimento do mundo letrado em que a criança está inserida. Não sendo, por sua vez, a aprendizagem da linguagem vista como a leitura por si mesma de palavras e frases de forma convencional, que ocorrerá na alfabetização, no ensino fundamental.

A linguagem oral está presente no cotidiano das crianças através de expressão de sentimentos e ideias, de ouvir a comunicação de adultos. E a linguagem oral é a comunicação mais utilizada nas instituições de ensino. Esta linguagem oral, por sua vez, é ministrada na sala de aula, por práticas pedagógicas, de forma contraditória. Defende-se, em uma prática, o desenvolvimento da linguagem nas crianças de maneira natural. E, em contrapartida, defende-se este desenvolvimento de acordo com a intervenção direta do adulto.

Entretanto, pode-se observar que a aquisição da linguagem ocorre através dos dois pontos de vista, sendo uma maturação biológica, que necessita da intervenção de pessoas, que proporcionem a comunicação diante e com as crianças, para que as mesmas se apropriem da aquisição da linguagem.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto.

Contudo, nas escolas é preciso se intensificar o uso da linguagem oral e também da linguagem escrita na educação infantil, pois é esta aquisição cognitiva que proporciona as crianças se desenvolverem em outros aspectos cognitivos e físicos. Pois, com a alfabetização e letramento as crianças vão dar significados ao que aprendem, vão exercitar a concentração, o desenvolvimento motor (fino e grosso). Com o letramento,

não se trabalha apenas a alfabetização, mas garante que a criança se desenvolva como um todo.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 122),

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.

Portanto, na Educação Infantil, a aquisição da linguagem oral e escrita ocorre de forma a iniciar o processo de letramento, que será efetivado no ensino fundamental, na alfabetização. Na educação infantil, a criança é apresentada ao mundo letrado de forma a conhecê-lo de maneira não convencional o mundo letrado, para nos anos seguintes se apropriar da codificação e decodificação das letras.

Aprender a ler e a escrever faz parte de um processo que está articulado com o social. A alfabetização não é algo desvinculado, descontextualizado, do qual se ensina a criança apenas letras soltas e palavras sem significados contextualizados. A alfabetização é um letramento, em que se proporciona a criança construir o seu aprendizado de acordo com o que ela precisa e entende na sua visão de mundo, aumentando os desafios, de acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança, mas sempre articulando os saberes do letramento com o social.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), afirma-se que diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo.

Assim, as crianças vão para as escolas carregadas de significados e cabe ao professor trabalhar estes significados articulados com o letramento. Não se pode ignorar o conhecimento prévio do aluno e nem tão pouco desarticulá-lo dos saberes da escola. Pois, a expressão da fala está articulada com o pensamento, sentimentos e sensações.

### **3.2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As primeiras pesquisas acerca da aquisição da linguagem na Educação Infantil, segundo Freitas, (2006) ocorreram nos anos de 1876, visando desvendar o processo de

aquisição de uma língua, pelas crianças. Estes estudos eram baseados em diários produzidos por linguistas, que descreviam o processo de aquisição da fala dos próprios filhos.

Entretanto, os estudos ganharam um grande número de pesquisas acerca da aquisição da linguagem, a partir da década de 20, nos anos de 1926, quando se começou as observações de forma sistemática e descritiva sobre o comportamento e o desenvolvimento da criança.

Segundo Grolla (2006, P. 2), “o processo de aquisição de linguagem, além de ser universal, é também rápido, uma vez que, por volta dos quatro anos de idade, quase toda a complexidade de uma língua é aprendida”.

Desta maneira, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p. 131), nos apresenta alguns objetivos para o desenvolvimento da aquisição da linguagem, fazendo um recorte, para a faixa etária de quatro a seis anos, no que diz respeito à aquisição da linguagem, promovendo ainda várias capacidades nas crianças, sendo:

- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- Escolher os livros para ler e apreciar.

As atividades desenvolvidas para aquisição das competências da linguagem devem proporcionar e garantir às crianças a aprendizagem de forma eficaz, respeitando os limites da maturidade biológica, e a diferentes variáveis que influenciam no desenvolvimento das crianças, tornando o ensino individual e particular.

A aquisição da língua estabelecida pela criança ocorre de maneira natural, seguindo de forma flexível os estágios de aquisição da língua, de acordo com os

processos biológicos, cabendo ao professor, mediar o processo da aquisição, respeitando as diferenças, e contemplando o meio social que a criança está inserida.

Pois, a criança quando começa a frequentar a escola, não chega feito uma “borracha nova”, ela traz consigo um repertório social e cultural de ações e representações que devem ser pontuados pelo professor, de forma a facilitar as atividades de aquisição da linguagem com o repertório da criança. Assim,

Além de ser universal e uniforme, o processo de aquisição de linguagem é também muito rápido. Como mencionado acima, quase toda a complexidade de uma língua é adquirida por volta dos 4 anos de idade; ou seja, antes mesmo de as crianças começarem a frequentar a escola. O que elas levam mais tempo aprendendo são as palavras da língua – algo que continua para a vida toda, já que mesmo os adultos estão sempre aprendendo palavras novas. Entretanto, por volta dos 4 anos de idade, as crianças já dominam quase todos os tipos de estruturas usadas na sua língua. Nessa mesma idade, no entanto, elas estão apenas começando a contar e muitas vezes nem sabem ainda amarrar os sapatos (GROLLA, 2006, p. 3).

A aquisição da língua, porém, ocorre em duas instâncias, sendo a aquisição da linguagem oral e a aquisição da linguagem escrita. Sendo, portanto, um processo construtivista, visto que, as crianças aprendem os sons, as letras, as representações e a se comunicar de maneira espontânea, utilizando o seu repertório, e não apenas copiando e representando as falas dos adultos, e professores. Pois, se seguirmos as linha da teoria behaviorista, em que o desenvolvimento ocorre através de simultâneas representações do comportamento, as crianças não diriam frases, ou palavras soltas, que não foram pronunciadas na presença delas.

Através da construção das hipóteses sobre a língua, em que a criança está relacionada, se apresenta duas visões que pontuam contribuições na área do desenvolvimento da linguagem, sendo elas: a cognitivista construtivista e a visão interacionista social.

O biólogo e pesquisador suíço Jean Piaget, pontuou a visão cognitivista construtivista que apresenta a aquisição da linguagem como processo dependente do desenvolvimento da inteligência da criança, sendo então desenvolvida a linguagem quando a criança desenvolve a função simbólica.

Entretanto, a visão interacionista social, apresentada e fundamentada pelo pesquisador, Lev Semyonovich Vygostky, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança, em relação à leitura de mundo produzida pela criança que se

apropria e constrói o seu conhecimento através das relações estabelecidas com o meio social e cultural em que está inserida. Sendo, portanto, a linguagem uma atividade constitutiva e construída através do conhecimento de mundo, - em seus aspectos sociais, culturais, econômicos, entre outros – em que a criança se constrói como sujeito.

O professor, por sua vez possui um papel fundamental no processo do desenvolvimento da aquisição da linguagem, sendo o mesmo mediador do processo do desenvolvimento do conhecimento. O RCNEI nos apresenta a ideia que:

Por muito tempo prevaleceu, nos meios educacionais, a ideia de que o professor teria de planejar, diariamente, novas atividades, não sendo necessário estabelecer uma relação e continuidade entre elas. No entanto, a aprendizagem pressupõe uma combinação entre atividades inéditas e outras que se repetem. Para as crianças de quatro a seis anos, os conteúdos são apresentados em três blocos: “Falar e escutar”, “Práticas de leitura” e “Práticas de escrita”. Dessa forma, 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 e ao trabalho desenvolvido nas diferentes faixas etárias, e a diversidade de situações didáticas em um nível crescente de desafios (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 133).

Contudo, este processo de aquisição da linguagem ocorre como já citado anteriormente, de acordo com o processo biológico e de maturação da criança, assim como, em conjunto com o seu desenvolvimento cognitivo, não sendo então, uma regra inflexível, que não pode variar de criança para criança, o tempo de maturidade que cada uma tem ao concluir um determinado estágio. Assim, em seguida abordaremos os estágios da aquisição da linguagem.

### **3.3 OS ESTÁGIOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

O estudo da linguagem é pontuado a fim de estabelecer a comunicação e a representação do mundo, inicialmente adquiridos na faixa etária da infância. Rodrigues (2001), afirma que é “um papel chave na conduta cognitiva do aluno”.

Segundo Rodrigues (2001), o desenvolvimento da linguagem, para Piaget e Vygostky, está relacionado ao pensamento, desenvolvendo assim um duplo processo, mental – na elaboração do pensamento; e instrumental – nas relações e intermediações sociais.

Para Vygostky, (1998), o pensamento é a linguagem interiorizada, e a condição da linguagem interior é preestabelecida pela fala externa da criança. Sendo, portanto, nos primeiros anos de vida, o pensamento antecedendo a linguagem.

A criança adquire a fala, como linguagem, e a escrita, de acordo com as representações sociais que estão implícitas no contexto cultural que estão inseridas, respondendo aos estímulos mediadores, que estabeleçam relações para a construção do conhecimento.

Desta maneira, segundo Reichelin (1979, apud Rodrigues 2001) até a década de 60, o desenvolvimento da linguagem é estudado a partir das condutas, dos esquemas: estímulos-respostas. Em seguida, deu-se o estudo da linguagem como: uma ligação ente o estado psicológico e as transformações dos processos mentais mais sofisticados.

Entretanto, a partir da década seguinte, 70, a linguagem passa a ser estudada e pesquisada levando em consideração o contexto social das crianças, que influencia diretamente no processo de aquisição e de maturidade dos estágios de desenvolvimento da linguagem.

Os estágios da aquisição da linguagem são apresentados baseados em pesquisas realizadas, em que os mesmos, foram divididos visando não à fragmentação da aprendizagem, mas o estudo mais detalhado, observando precisamente quando ocorre a aprendizagem de cada etapa, não sendo uma regra, mas, um guia que possibilita predeterminar a maturidade de determinada criança.

Com isso, temos o primeiro estágio, definido com bases no estudo de Jesus (1997, apud Rodrigues 2001), é denominado de vocalização, que é estabelecido pela organização dos sons; em seguida, o balbucio, que ocorre em torno de seis meses, existindo a repetição de sons; as pseudoconversações, que ocorre entre nove e dez meses, tendo o seu desenvolvimento dependendo dos sons que ela mesma escuta, e por fim, as primeiras palavras, onde os objetos são nomeados, estabelecendo um marco linguístico para criança.

Segundo Rodrigues (2001), as palavras vão se conectando, adquirindo diferentes funções que descrevem, classificam, informam, comentam, ordenam, intermedeiam a realidade da criança. O vocabulário pouco a pouco vai se consolidando, e aumentando gradativamente a quantidade de palavras. Assim, a criança domina aos dezoito meses cerca de cinquenta palavras, cerca de cem palavras aos vinte e um meses, em media duzentos palavras aos vinte e dois meses, e aos vinte e quatro meses trezentas, aumento gradativamente, chegando aos três anos com um vocabulário de mil palavras.

Assim, a partir da organização dos estágios da aquisição da linguagem, em seus quatro aspectos, - da leitura, escrita, falar e ouvir - vamos abordar algumas teorias psicológicas na visão interacionista, pontuando as contribuições dos pesquisadores para os processos de ensino e aprendizagem, no âmbito da aquisição da linguagem. Serão abordados estudiosos como: Jean Piaget, Vygostky, e Henri Wallon.

Assim, existem diferentes concepções que norteiam o processo da aquisição da linguagem, que auxiliam a pensar na metodologia e prática pedagógica da sala de aula. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil não assume, mas se aproxima da visão cognitivista construtivista, defendida por Piaget, mas abordaremos, sobretudo, também a visão interacionista social, defendida por Vygostky, e aproximada de Wallon.

### **3.4 TEORIAS SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

#### **3.4.1 A VISÃO COGNITIVISTA CONSTRUTIVISTA DE JEAN PIAGET**

Jean Piaget, segundo Soares (2006), nasceu no dia 09 de agosto de 1896, na Suíça, e morreu no ano de 1980, em Genebra. Sua formação básica foi em biologia, entretanto, suas preocupações e fundamentos da pesquisa científica foram fundamentados nos estudos da epistemologia, buscando sempre a evolução do conhecimento no ser humano.

A teoria de Piaget buscava responder o grande questionamento epistemológico dos seus estudos, com base nos conhecimentos que adquirimos. Contudo, os seus estudos não foram pesquisados com o objetivo de deixar contribuições para área da educação, mas da ciência, mas, muitos dos seus estudos fundamentam as práticas e teorias de muitos educadores.

Para Piaget, segundo Soares, (2006), o conhecimento é adquirido através do desenvolvimento cognitivo (conjunto de reações mentais que ativamos quando nos deparamos com um novo objeto de estudo). Com o desenvolvimento da cognição compreende-se a aquisição de sucessivas estruturas lógicas, - que armazenam as informações.

O processo do comportamento cognitivo é denominado de estágio. Nestes estágios, as estruturas lógicas vão se ampliando, mas, assim como as “bonecas russas”, que estão todas encaixadas, onde só podemos observar a boneca que está por fora, o mesmo ocorre com a estrutura lógica, onde todas se encaixam, mas, a que podemos

observar é atual. Entretanto, as estruturas lógicas anteriores não foram descartadas, pois, desta forma não conseguiríamos desempenhar as atividades mais simples.

Os estágios do desenvolvimento são divididos em três etapas: sensório motor, operacional concreto e operacional formal. O sensório motor, por sua vez, é caracterizado pela sua concretização de maturidade, quando a criança é capaz de compor uma oração simples, com sujeito, verbo e objeto, ocorrendo geralmente no período por volta de zero a dois anos.

O segundo estágio, referente ao estágio operacional concreto, é subdividido em duas etapas, sendo o estágio pré-operacional e operacional concreto. O pré-operacional, que ocorre em média na faixa etária de dois aos doze anos, é caracterizado pela aquisição da fala, pelas crianças, expressando teorias criadas pelas mesmas, para explicar fatos, que são denominados de crenças subjetivas (as fantasias), que podem ser referentes: ao animismo, a criança utiliza a linguagem para dar vida aos objetos inanimados; ao artificialismo, utilizando a linguagem para explicar que tudo foi construído pelas mãos humanas; e, ao realismo, fazendo uso da linguagem para expor seus sonhos, como fatos reais.

Como podemos observar o uso da linguagem está presente no desenvolvimento da criança desde muito cedo. Pois, se tomarmos como referência a linguagem como instrumento de comunicação, anterior a fala propriamente dita, a criança utiliza-se de gestos, sons, entre outros para se comunicar. E, com o passar dos anos, do seu desenvolvimento biológico e o desenvolvimento da sua maturidade, a criança adquire propriedades e se apropria da língua utilizada pela sociedade da qual está inserida, de forma que, o desenvolvimento emerge.

A segunda etapa do estágio operacional concreto, que ocorre por volta dos sete aos onze anos, e, é referente à execução de tarefas operacionais concretas, como: classificação – separar objetos em grupo através de semelhanças e diferenças -, seriação – colocar em ordem o que já foi classificado, - conservação – entender que o líquido do copo pequeno e largo é a mesma quantidade do copo grande e estreito.

E, finalizando as etapas do estágio, temos o operacional formal, que geralmente ocorre entre doze e quinze anos, e, é referente à capacidade de formular hipóteses, além das possibilidades reais. Sendo assim, o pensamento torna-se proposicional.

Os estágios ainda são responsáveis por impor limites à aprendizagem. Por exemplo, a ampliação da estrutura lógica ocorre quando nos deparamos com um objeto discrepante (que por sua vez, não pode ser nem muito discrepante, se não ocorre

desestímulo para criança, ou pouco discrepante, se não ocorre acúmulo de informação, e não ampliação da estrutura lógica), e a nossa estrutura lógica generaliza e diferencia o objeto.

Neste processo, utiliza-se das invariantes funcionais, quando o objeto está tentando entrar na estrutura (assimilação), e, quando a estrutura lógica recebe o objeto (acomodação), havendo assim, a sua ampliação, e o desenvolvimento da inteligência. Quando os dois processos finalizam, ocorre a equilibração (temporária), até surgir o novo conflito.

E notório que, para Piaget, a aquisição da linguagem é um fator de extrema importância para a construção do conhecimento, através da teoria da construção do mesmo. Pois, a representação do pensamento está na ação e nos mecanismos sensório-motores, acima dos encontrados nos fatores linguísticos.

Assim,

A linguagem transmite ao indivíduo um sistema todo preparado de noções, de classificações, de relações, enfim, um potencial inesgotável de conceitos que se reconstróem em cada indivíduo, apoiados no modelo multissecular já elaborado pelas gerações anteriores. (PIAGET, 1967, apud SOARES, 2006, p. 4).

A linguagem para Piaget se constitui em uma organização representativa do pensamento, que auxilia os processos de abstração, para aquisição de novas estruturas lógicas, mas, a linguagem está atrelada ao conjunto de fatores que proporcionam a aprendizagem, não estando e nem sendo ela, por si só, responsável por ampliar o desenvolvimento, e por sua vez as estruturas lógicas.

### **3.4.2 VISÃO INTERACIONISTA SOCIAL DE LEV SEMENOVICH VYGOSTKY E DE HENRI WALLON**

Para Vygostky, (1998), o conhecimento ocorre através da mediação, sendo esses elementos mediadores chamados de instrumentos e signos. Os instrumentos mediam o comportamento, sendo os instrumentos físicos: papel, régua, agenda; e os signos, que mediam os agentes internos, o cognitivo – psicológico. O sistema simbólico, sistemas de representação da realidade, são os principais mediadores na relação do homem com o mundo, ajudando a controlar as atividades humanas.

A aprendizagem para Piaget (1986) ocorre do meio externo para o meio interno, mas, para Vygostky, (1998), a aprendizagem se dá do meio interno, para o externo. Pois, é através dos mediadores simbólicos que a criança internaliza a letra da professora, por exemplo, vivenciando o processo de desenvolvimento da linguagem no âmbito da escrita, atingindo um nível interpessoal, absorvendo a letra, e, mais tarde, atinge o nível intrapessoal, quando a criança tem a sua própria letra personalizada, adquirindo a linguagem, no seu âmbito da escrita. Sendo, este conceito, o conhecimento adquirido do meio social para o individual.

O processo de internalização é responsável pela consciência, tendo o sujeito, reelaborado o que internalizou. Para Vygostky, (1998) a relação entre o pensamento e a linguagem é dinâmica. Sendo, a fala, a representação das palavras, a própria representação do pensamento.

Na criança, a fala é denominada e subdividida em três etapas que são: fala egocêntrica, fala social e fala interior, sendo então, uma conexão entre os aspectos cognitivos e afetivos. Portanto, para Vygostky, (1998) o dito, o falado, tem relação com o significado, e o sentido, estando à fala, relacionada com as emoções.

Para o autor, o desenvolvimento antecede e induz a aprendizagem, pois, se desenvolve a área de desenvolvimento potencial. E, para ampliar esta área, precisamos desenvolver os dois níveis de aprendizagem: NDR – nível de desenvolvimento real, ou seja, o que a criança já sabe; e o NDP – nível de desenvolvimento potencial, o que a criança não sabe, mas está apta para aprender. Existe, um caminho, que Vygostky denominou de “zona”, que é estabelecida pelo percurso do desenvolvimento da criança, entre os dois níveis NDR e NDP. Este caminho é definido como ZDP – zona de desenvolvimento proximal, sendo esta dinâmica, complexa e dialética.

O professor também é mediador, pois, amplia e cria novas zonas de desenvolvimento proximal, através de uma mediação bem planejada e das interações sociais propostas em sala de aula. E, para que a criança aprenda, o professor precisa mediar conceitos que tenham sentido para a vida das crianças.

Portanto, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, tendo sempre um mediador que nos ajude a controlar as nossas atividades que são as nossas mediações simbólicas. Segundo o autor, mediar é construir pontes entre as crianças e o conhecimento. Assim, a sobreposição da fala ao pensamento se torna uma atividade mediada.

Outro autor que também pensa a criança como sujeito social e entende seu desenvolvimento a partir de sua interação com a cultura é Henri Wallon.

Wallon nasceu em Paris, França, em 1879. Segundo Soares (2006), graduou-se em medicina e psicologia. Fez também filosofia. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ajudando a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos. Em 1925, criou um laboratório de psicologia biológica da criança. Foi presidente em 1946 do Grupo Francês de Educação Nova – instituição que ajudou a revolucionar o sistema de ensino. Faleceu também em Paris, em 1962.

Ao longo de toda a vida, dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças. Na sua teoria buscava estudar a consciência através do desenvolvimento psicomotor humano da perspectiva psicogenética. O autor estudou os distúrbios do desenvolvimento psicomotor mental da criança, comparando com a história da humanidade e o mundo animal. Sua teoria foi desenvolvida e observada com crianças com anomalias psicomotoras e feridos de guerra com lesões cerebrais.

Em 1947, propôs mudanças estruturais no sistema educacional francês. Coordenou o projeto Reforma do Ensino, conhecido como Langevin-Wallon - conjunto de propostas equivalente à nossa Lei de Diretrizes e Bases. Nele, por exemplo, está escrito que nenhum aluno deve ser reprovado numa avaliação escolar.

A teoria de Henri Wallon ainda é um desafio para muitos educadores. Foi desenvolvida em períodos de ditaduras, mas, o autor, por sua vez, desenvolveu o método da educação através da afetividade, valorizando as emoções. Pois, para ele ditadura e educação, não caminham do mesmo lado. Estando desde cedo, valorizando as emoções das crianças. O médico, psicólogo e filósofo francês mostrou que as crianças não possuem apenas corpo presente na sala de aula, mas possuem emoções - e não apenas cabeça.

O desenvolvimento cognitivo para Wallon é descontínuo e social, onde a linguagem possui um papel fundamental. Desde o nascimento do bebê, que o mesmo é definido com um ser social, pois, não possui capacidade de sobrevivência, e, necessita de ajuda de um ser que está imerso em uma cultura. Portanto, os primeiros gestos, e atitudes de comunicação do bebê, expressam o reflexo das palavras que estão relacionadas com as emoções.

Assim como Piaget, Wallon dividiu os estágios do desenvolvimento, que por sua vez, são fundamentados em elementos de desenvolvimento totalmente distintos. O desenvolvimento da criança pode ser observado em dois estágios: estágio impulsivo e

emocional – que ocorre na faixa etária de zero a um ano -; e, estágio sensório motor e projetivo – que ocorre na faixa etária de um a três anos.

No primeiro estágio, o estágio impulsivo e emocional, ocorre segundo Soares (2006, p. 6):

Pela atividade reflexa, pelos movimentos impulsivos (espasmos, crispações, gritos), globais e incoordenados. A maturação sucessiva dos sistemas de sensibilidade interno, próprio e, mais tarde, exteroceptiva, aliada à ação do ambiente humano sobre o bebê, permitirão a diferenciação progressiva desses sistemas, transformando, evolutivamente, reações puramente fisiológicas em psiquismo, consciência; movimentos impulsivos suscitados por sensações de bem-estar e mal-estar adquirem um caráter expressivo (emoção), em função da interpretação realizada pelo ambiente social, estabelecendo-se, então, um circuito interativo recíproco, embora indiferenciado e simbiótico, entre o bebê e as pessoas com quem interage. Suas principais manifestações motoras consistirão numa organização expressiva das mesmas descargas motoras iniciais (gestos, mímicas e atitudes) que provocarão reações em seus interlocutores e serão modificadas por essas reações. Esse processo desencadeia uma espécie de consciência que se ocupa das modificações orgânicas que a condicionam e que parecem transformá-la em sua razão de ser.

Entretanto, o estágio sensório motor e projetivo, é definido por Wallon, segundo Soares (2006, p. 7), como:

É caracterizado pelo movimento, suporte da representação. Inicialmente, os objetos do mundo são excitantes que o sujeito pode manipular para apreciar suas características (tato, audição, visão), pô-los em relação e classificá-los. No entanto, por volta de um ano, essa exploração dos objetos evolui para uma capacidade de coordenação dos movimentos próprios aos dos objetos, o que possibilita uma previsão e confrontação de meios e objetivos; nasce assim, uma intencionalidade objetiva, voltada, não ao meio social, mas às coisas. As atitudes imitativas também terão papel importante para a formação dessa intencionalidade.

Ocorre então, neste período do estágio o reconhecimento e exploração dos objetos de uma forma analítica, sendo, através destas combinações de explorar os objetos, vão se configurando a denominada inteligência prática e inteligência de situações, que é explicada pela definição de soluções intuitivas para solução de problemas que possam vir a surgir no ambiente da criança.

Para Wallon, “a linguagem tem um papel decisivo no processo de identificação e localização dos objetos, pois instrumenta a criança a focalizar o objeto num conjunto

perceptivo e a compará-lo a objetos semelhantes, ultrapassando sua impressão presente.” (WALLON, 1942, apud SOARES 2006, p. 7).

Ao final do segundo ano de vida, o autor define que a linguagem vai se estruturando através dos conceitos do mundo vistos pela criança. Entretanto, para Wallon, esta linguagem que, pouco a pouco vai se delimitando e criando fundamentação para as crianças, é fruto de um processo dialético, em que, a linguagem e o pensamento vão se configurando, de acordo com a maturidade da criança, evoluindo até se tornar um adulto.

### **3.5 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL**

A aquisição da linguagem oral das crianças ocorre em todo o processo da educação básica, que se inicia na educação infantil, sendo ela ministrada em creches e ou pré-escolas. Como afirmamos e fundamentamos no subitem anterior, a criança, ao nascer está imersa em uma cultura que possui uma língua, em âmbitos orais e escritos, em que as pessoas se apropriam para se comunicarem.

Desta maneira, a aquisição da linguagem oral, por sua vez, inicia-se muito antes da criança ingressar na escola, ou na creche. Pois, a criança já vem para escola carregada de conceitos sociais e culturais, que foram sendo aprendidos e internalizados no ambiente em que ela está inserida.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p. 125), “a aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos”.

Na educação infantil, as atividades que objetivam o desenvolvimento da fala com as crianças precisam ser pensadas a partir de uma metodologia e prática pedagógica que priorize momentos diversos, como em rodas com conversas informais, com o cantarolar de músicas, e até com a observação do desenvolvimento da fala entre as conversas das próprias crianças.

Assim,

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolvem tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como

aquelas que envolvem a leitura de textos diversos (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 127).

Entretanto, em muitas atividades de roda de conversas, o desenvolvimento da fala se restringe apenas a fala do professor, que por sua vez, faz uma série de perguntas, em que as crianças respondem sim ou não, ou expressam a mesma resposta, e o professor não trabalha com a criação da fala das crianças.

Nas atividades, por exemplo, em que se exploram as datas comemorativas, o professor chega muitas vezes, e faz uma aula expositiva sobre a árvore, a sua preservação, os tipos de árvores, e em seguida, solicita que as crianças pintem uma árvore xerografada, trazida pelo professor. Nesta atividade, até a cor da árvore é a mesma de todas as crianças, a cor tradicional, o tronco marrom, e as folhas verdes, com os frutos vermelhos.

Sabemos, entretanto, que nem todas as árvores são da mesma cor, e que se o professor aproveitasse esta atividade e construísse com as crianças uma árvore na sala, colorida, em que elas escolhessem as cores, e explicassem o porquê daquela cor, o professor estaria desenvolvendo a linguagem com as crianças, de maneira espontânea e construtivista. Não é delimitando aulas e momentos que se desenvolve e adquire a linguagem, mas, é no processo educativo como um todo, sendo o professor, o mediador da construção da linguagem nas atividades.

Assim, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, (1998, p. 119), afirma que: “A linguagem oral está presente no cotidiano e na prática das instituições de educação infantil à medida que todos que dela participam: crianças e adultos, falam, se comunicam entre si, expressando sentimentos e ideias”.

Pois, é a partir do ambiente em que a criança vive que ela desenvolve as suas falas através das suas emoções e sentimentos, buscando no ambiente letrado em que ela está inserida, respostas para todas as perguntas que vão surgindo ao longo do seu desenvolvimento.

A aquisição da linguagem não ocorre de forma fragmentada, mas, de maneira complementar, complexa, em que de um lado a criança trabalha a fala, a expressão, e do outro ela desenvolve a sua coordenação motora associada à aquisição da sua escrita, que nada mais é do que o processo de letramento, de alfabetização, escrever o que se pensa, o que se sente, conhecendo as letras que formam os sons da nossa fala.

### 3.6 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

O trabalho com linguagem esta voltado para inserção do sujeito no mundo letrado. Entretanto, a linguagem oral, como vimos, é a expressão dos sentimentos, vontades, desejos e emoções, de forma espontânea e natural, que aos poucos vão se tornando linguagens mais formais, com o avançar da maturidade biológica.

A linguagem escrita por sua vez, nada mais é, do que a representação gráfica das palavras que expressam a sua fala. Entretanto, o trabalho com aquisição da linguagem escrita nas escolas, ocorre muitas vezes apenas com cópias e ditados, e, quando utilizam os textos, os mesmo não estão contextualizados com a vida social da criança, fazendo que desta maneira haja um desestímulo, ao invés de um incentivo a aquisição da escrita.

Assim, ”para aprender a ler e a 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”. (BRASIL, RCNEI, 2009, p.122).

Desta maneira, do mesmo modo que o trabalho com a construção da fala deve ocorrer ao longo do processo educativo, sem impor limites para as atividades de fala, fazendo com que ocorra de maneira construtivista, o mesmo deve ocorrer com aquisição da linguagem escrita, onde o professor deve proporcionar as crianças atividades em que elas façam uso da linguagem escrita, construindo significados para as letras, sons, e palavras, estando o professor como mediador, e fazendo as intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

As atividades de construção de palavras nas salas de aula na educação infantil ocorrem muitas vezes no quadro, aonde o professor vai formando com as crianças as palavras escritas. Mas, estas atividades devem atentar para o contexto da palavra, seja a mesma com o significado relevante para o grupo de crianças, não sendo então, apropriada utilizar-se de palavras que não tenham sentido social para as crianças. Não que as mesmas não devam ser aprendidas, mas, utilizar-se de palavras do contexto social no inicio do processo de aquisição da linguagem é muito mais relevante para aprendizagem.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 122), aponta que a aprendizagem da linguagem escrita é definida em função de três objetivos:

A compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança; um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita.

A linguagem escrita é o código social e cultural passado para as crianças com o objetivo da comunicação, seja ela escrita ou oral. Desta forma, o letramento, é o processo de ensino e aprendizagem que garante às crianças a aquisição da linguagem. Este processo proporciona a criança ingressar de forma atuante na sociedade, garantindo a mesma participação ativa com o direito da expressão pela comunicação das suas ideias e emoções.

As atividades de aquisição da linguagem podem ser trabalhadas, por exemplo, quando o professor propõe uma atividade sobre os animais, por exemplo, contemplando os animais do convívio das crianças, e em seguida propor a escrita espontânea do nome dos animais. As atividades de escrita espontânea são riquíssimas para avaliar as crianças, não no sentido de retenção, mas de observação do desenvolvimento, pois, a criança expõe a sua criatividade de representação. O professor, por sua vez, pode também observar o nível silábico da criança, definido por Emilia Ferreiro, avaliando a turma como um todo. Pois, nestas atividades de escrita espontânea, o professor pode explorar vários objetivos diferentes, de acordo com a aplicação da atividade.

Assim, vale resaltar que as atividades que exploram escrita espontânea não são um passatempo para preencher aulas vagas, ou falta de planejamento, é uma atividade que proporciona a aquisição da linguagem escrita. A escrita espontânea também não pode ser ministrada como uma atividade avulsa, sem contextualização, mas sim, depois de associar a algum conteúdo ou contextualizar com algum assunto.

Desta forma, o RCNEI, defende e fundamenta o processo da aquisição da escrita. Assim,

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente. Sabe-se,

também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 128).

A escrita das crianças, assim como as atividades de leitura e de construção e expressão da fala, deve contemplar o meio social, fazendo com que a criança seja atuante não apenas na sociedade, mas, também protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Pois, a oralidade, a leitura e a escrita são aspectos do processo de letramento que devem ser desenvolvidos de forma a potencializar e integrar os vários aspectos da linguagem e as suas consequências nas crianças.

Desta forma, o processo de aquisição da linguagem nas crianças da pré-escola deve ser abordado e desenvolvido de maneira natural e frequente, sem deixar lacunas na formação. Pois, a linguagem é aquisição fundamental para a formação social do ser humano. Assim, o estudo objetiva investigar as concepções teóricas e as práticas pedagógicas que norteiam a metodologia de professores, em relação às atividades que exploram a linguagem, seja no âmbito da leitura ou da escrita.

No capítulo seguinte, abordaremos a metodologia da pesquisa, suas formas e características próprias, visando apresentar o que ocorreu na prática da sala de aula, da turma do pré da educação infantil, de uma Escola Municipal de João Pessoa, tomando por base o confronto com as questões teóricas discutidas neste capítulo.

#### 4. METODOLOGIA

Segundo Luna (1996), a palavra pesquisa vem sofrendo mudanças em relação ao seu significado, assim, não se pode mais conceituar pesquisa sem levar em consideração a metodologia adotada, sendo esta metodologia compreendida através de um conjunto relacionado com as outras ciências, como a Filosofia e a Sociologia.

Assim, a pesquisa desenvolvida trata-se de uma pesquisa qualitativa e foi desenvolvida através de um estudo de caso.

O estudo de caso é sempre bem delimitado e se destaca por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo. O estudo pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo é distinto, pois tem um interesse próprio e uma existência singular. O interesse do pesquisador incide sobre o que o caso possui de único, de particular (LUNA, 1996).

Assim, este estudo de caso foi delineado pela execução da pesquisa na educação infantil, analisando as práticas que norteiam as metodologias de ensino e aprendizagem voltadas para a aquisição da linguagem oral e escrita das crianças, no pré II, levando em consideração além das práticas pedagógicas, os fatores históricos e sociológicos da realidade do caso pesquisado.

De acordo com Luna (1996), ao fundamentar uma pesquisa é necessário que haja um entendimento da realidade pesquisada para que se possa aplicar a teoria metodológica.

Com isso, a pesquisa objetivou investigar um estudo de caso qualitativo, no qual se desenvolve em uma situação natural, sendo rico em dados descritivos, focando a realidade de forma complexa e contextualizada e abordando o cotidiano natural do caso pesquisado.

A pesquisa delimitou o estudo através da fase exploratória, ou seja, delineando as características do estudo, e na segunda fase, a coleta sistemática de dados, ou seja, a aplicação de questionários e entrevistas e a análise dos resultados, produzindo o relatório final.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino, do município de João Pessoa, na Paraíba. A escolha pela rede pública priorizou uma escola que possuía uma turma de pré II.

Desta forma, ocorreu a observação das aulas na turma da educação infantil do pré II, com base nos questionamentos acerca da aquisição da linguagem oral e escrita,

na faixa etária de cinco anos de idade, observando as atividades propostas para o desenvolvimento das crianças. A pesquisa, portanto, contemplou três momentos cruciais: entrevista com a professora, observação das aulas e análise dos resultados.

Segundo Luna (1996), é importante fazer um esboço das informações obtidas através da pesquisa, pois, existem informações obtidas por fontes diversas, podendo ser factuais – aquelas que não precisam de interpretação, como: sexo, idade, estado civil; ou opinativas – em que há necessidade de interpretação, seja de quem ler a resposta obtida, ou de quem vai respondê-la. E ainda podemos classificar estas informações através da observação direta ou observação indireta do pesquisador.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2013. E, foi realizada para que pudéssemos estudar o que realmente ocorre no desenvolvimento da aquisição da linguagem, indagando dificuldades de acordo com o diálogo da prática pedagógica da leitura e escrita no pré II.

A pesquisa ocorreu baseada em estudos exploratórios feitos na escola, na sala de aula, pela observação direta da pesquisadora com as crianças e a professora da educação infantil.

Essa observação individual foi realizada na turma do pré II, e em seguida, ocorreu à análise da metodologia utilizada pela professora – concepção teórica, planejamento e atividades – e análise dos resultados obtidos em relação ao desenvolvimento cognitivo das crianças, de acordo com o período de observação da pesquisa.

No primeiro momento, ocorreu à observação da escola pesquisada, e posteriormente, ocorreu à observação na sala de aula, contemplando os espaços oferecidos e explorados pelas crianças, durante o período em que se encontram na escola.

Assim, foi observada desde o ambiente físico da sala de aula – a decoração, a distribuição dos espaços – aos materiais e atividades utilizados, a observação da didática das atividades, de acordo com o objetivo proposto no plano de aula, e também o uso da biblioteca.

O segundo momento do estudo de caso, foi definido pela aplicação dos questionários e entrevista com os professores do pré II, contemplando a professora polivalente, o professor de educação física, a professora de artes e a professora de LIBRAS.

Após a realização das etapas da pesquisa, os dados foram analisados à luz do nosso referencial teórico metodológico estão apresentados e discutidos no capítulo a seguir.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observada a organização da instituição, pudemos verificar que a Escola Municipal dispõe no turno da tarde de apenas duas turmas de educação infantil, o pré I e o pré II. Também temos no mesmo turno, duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano, uma de 3º ano, duas turmas de 4º ano e duas turmas de 5º ano.

A escola tem uma estrutura física grande e espaçosa, como podemos visualizar na foto<sup>2</sup> 1. Na parte externa tem o ginásio, que fica do lado de fora do prédio. Na parte interna, tem a biblioteca (foto 2) que possui um bom acervo de livros, que são novos, e estão disponíveis para as crianças levarem para casa para leitura, mas, os livros para a educação infantil ficam na própria sala de aula, e não na biblioteca. Ao lado da biblioteca tem o auditório, onde muitas vezes ocorreram aulas de educação física para a educação infantil, em virtude de o ginásio estar ocupado com turmas maiores.

Foto 1 Fachada da Escola. Campo da pesquisa.



FONTE: Arquivo da pesquisa, 12/08/2013.

---

<sup>2</sup> As fotos apresentadas neste trabalho são do acervo da pesquisa e foram registradas pela pesquisadora nos momentos de visita à escola.

Foto 2 Parte Interna da Escola referente à biblioteca.



FONTE: Arquivo da pesquisa, 12/08/2013.

No outro lado do corredor podemos observar a escada para subida dos alunos ao primeiro andar, e também os banheiros, masculino e feminino, a cozinha, e o refeitório (foto 3) que possui várias mesas e banquinhos, sendo também um espaço grande.

Foto 3 Parte interna da Escola referente ao refeitório.



FONTE: Arquivo da pesquisa, 12/08/2013.

Depois do refeitório tem o pátio (foto 4), com bebedores, e umas salas, onde é desenvolvido o Projeto Mais Educação, seguido da sala de almoxarifado da escola. Na frente tem a rampa, que também dá acesso ao primeiro andar. E do outro lado da rampa, temos a secretaria, onde atuam duas profissionais, a sala dos especialistas, onde atuam duas especialistas e a orientadora escolar, a sala dos professores, e a direção, com a vice-diretora da tarde, e a diretora geral.

Foto 4 Parte interna da Escola referente ao pátio.



FONTE: Arquivo da pesquisa, 12/08/2013.

O prédio da escola é bem conservado, tanto por dentro, quanto por fora. A escola é nova e foi fundada a pouco mais de quatro anos.

No primeiro andar tem ainda o laboratório de informática. A sala de atendimento especializado para crianças com deficiência e o laboratório de ciências. E as salas da educação infantil também ficam localizadas no primeiro andar, ao lado da sala do 1º ano. A sala é muito ventilada, limpa e decorada (foto 5).

A turma de educação infantil, do pré II, é composta por 24 (vinte e quatro) crianças. A faixa etária das crianças é de cinco anos, e o turno da tarde é iniciado às 13h00min e termina às 17h30min.

Foto 5 Decoração da sala de aula do pré II.



FONTE: Arquivo da pesquisa, 12/08/2013.

A distribuição da sala é feita da seguinte forma: do lado direito tem umas carteiras grandes (das outras turmas) no canto da parede, ao lado de cinco cadeiras menores, estas são as carteiras para pensar. A entrevistada 1, explicou que “as carteiras da parede são as carteiras do castigo, onde as crianças que estão mais agitadas sentam um pouco para pensar no que estão fazendo de errado, ficando fora da mesa com os colegas”. No meio da sala, tem dez mesas, sendo uma do lado da outra, organizadas em forma de “U”. Cada mesa tem quatro cadeirinhas, da altura das crianças, própria para a educação infantil. São os lugares marcados das crianças.

Como pudemos perceber na fala da entrevistada 1, o castigo ou a punição ainda é utilizado pelos professores nas salas de aula, apenas com uma nomenclatura diferente. Sabemos que é importante e imprescindível o trabalho com a disciplina e respeito na sala de aula, sobretudo, com as crianças menores, mas, se os direcionamentos e orientações na sala de aula forem bem aplicados, fazendo com as crianças compreendam as regras determinadas, as mesmas seguirão com mais entusiasmo. No entanto, quando se deixam as crianças soltas às mesmas acabam se dispersando e são punidas pela falta de orientação.

Ainda assim, julgamos desnecessária a cadeira fixa para o “castigo”, pois, indiretamente, intimida a criança em seu comportamento, através da punição de ficar longe dos amigos. E o “castigo” ou o “pensar” precisa ser explicado para a criança, para que a mesma compreenda o erro, e não simplesmente saia do ciclo dos colegas.

No final da sala, do lado direito tem um armário aberto, com as pastas dos alunos, os cadernos de classe, os cadernos de desenho, lápis de cor, etc.; muito organizado e alegre. Além dos jogos, massinhas, materiais lúdicos, jogos de encaixe, onde, cada dia da semana as crianças recebem um material diferente para acolhida (foto 6).

Foto 6 Caracterização da sala de aula do pré II.



FONTE: Arquivo da pesquisa, 12/08/2013.

No outro lado da sala tem o banner da leitura (foto 7), que as crianças adoram. É um tecido produzido com bolsos grandes e coloridos, onde ficam os livros, em cima existe o nome “cantinho da leitura” e as crianças possuem acesso aos livros e materiais, providenciados pela própria professora que afirma que “na biblioteca não existia muitos livros para faixa etária da turma, então, consegui através de doações este acervo e construí o cantinho da leitura na nossa sala” (Entrevistada 1).

Foto 7 Banner do "Cantinho da Leitura" localizado na sala de aula do pré II.



FONTE: Arquivo da pesquisa, 12/08/2013.

E, por fim, na frente da sala temos do lado esquerdo o birô da professora, do lado oposto da porta, a lousa no meio da parede da frente, com a moldura colorida, com cores fortes, e no canto esquerdo da frente da sala tem outro armário fechado, todo revestido com gravuras e imagens coloridas, contendo mais materiais para as crianças, como tesoura, cola etc (foto 8).

Foto 8 Caracterização da sala de aula do pré II.

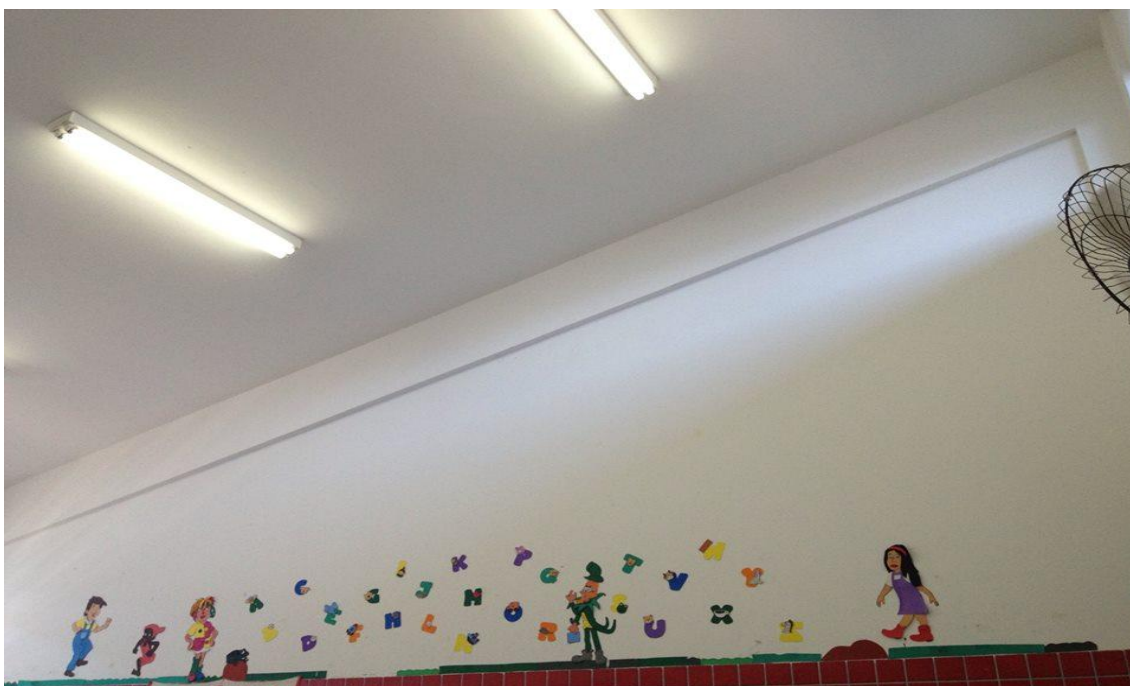


FONTE: Arquivo da pesquisa, 12/08/2013.

Na sala de aula há cartazes colados na parede. Existe o cartaz da páscoa, com mensagens e gravuras, e também o cantinho do projeto referente ao meio ambiente, onde são trabalhados para a mostra de conhecimento, durante todo o ano letivo.

Existem também letras coladas na parede ao final da sala, são letras coloridas, feitas de emborrachado e decoradas com personagens do “Sítio do Pica-pau Amarelo”, como a Emília, o Saci, Visconde de Sabugosa e Narizinho (foto 9).

Foto 9 Caracterização da sala de aula do pré II.



FONTE: Arquivo da pesquisa, 12/08/2013.

Abaixo da lousa, na frente da sala, existe o alfabeto na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ilustrado com o sinal da letra, e também com as letras maiúsculas e minúsculas e de forma e cursiva. As aulas de LIBRAS, ministradas pelos intérpretes, ocorrem a partir do 1º ano, mas o alfabeto já é mostrado para que as crianças possam visualizar os sinais. As salas possuíam sinalização para pessoas com deficiência auditiva, mas estão reorganizando a sinalização das salas e, por enquanto, existe apenas o número da sala e o ano correspondente.

Ao lado da lousa, podemos observar também um mural onde possuía a nomenclatura “chamada”, feito de cartolina com vários espaços para os crachás móveis com os nomes das crianças, onde os mesmos tinham acesso e pegavam quando possuíam dúvidas.

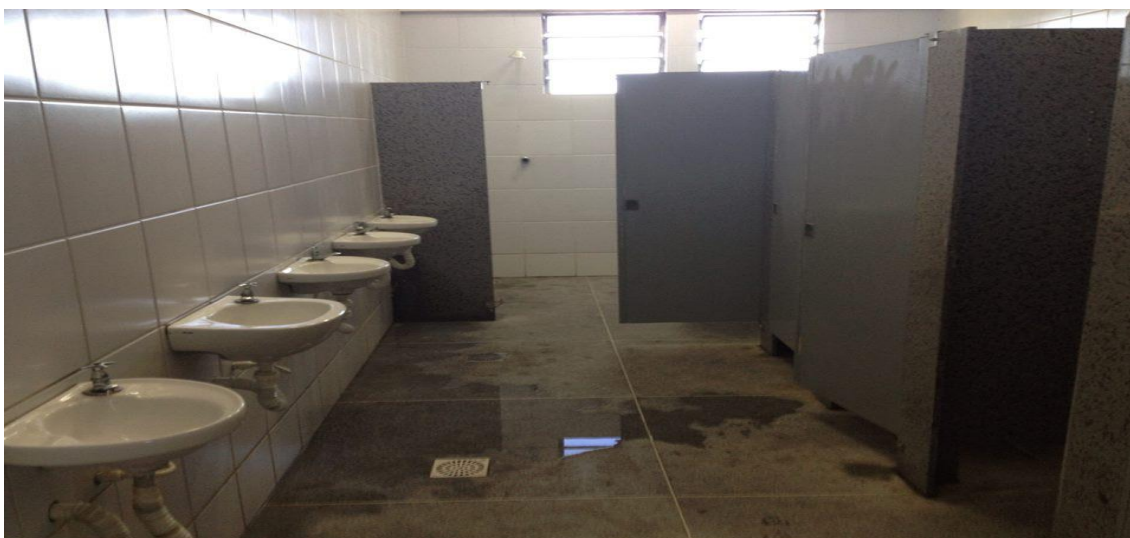
O planejamento da escola é feito coletivamente, uma vez por mês, no final do turno da tarde. Entretanto, ocorre também uma vez na semana quando os professores vão planejar suas atividades individualmente em outro turno, contrário ao que estão na sala de aula.

As aulas para educação infantil, especificamente para o pré II, são compostas por aulas em sala de aula, trabalhando o desenvolvimento cognitivo, aquisição da linguagem, reconhecimento dos números, entre outros. E, também, aulas de educação física, duas vezes na semana, nas segundas e quintas-feiras; aulas de artes, uma vez na semana, na terça-feira; aula de informática, uma vez na semana, na quarta-feira; e aulas de recreação, uma vez na semana, na sexta-feira.

O recreio das crianças é feito junto com a hora do lanche, onde brincam apenas com a turma do pré I, as duas turmas do 1º ano, e as duas turmas do 2º ano. As crianças brincam no pátio, já que a escola não tem parque, mas, outras vezes, brincam na própria sala de aula.

As turmas da educação infantil são servidas primeiro em relação à merenda, às 15 horas, antes que os alunos maiores desçam para merendar e recrear. As crianças do pré II merendam, bebem água e vão ao banheiro localizado no primeiro andar, não existindo banheiro exclusivo para educação infantil, sendo assim, o vaso e a pia não são adaptados para as crianças (fotos 10 e 11).

Foto 10 Parte interna da Escola referente ao banheiro utilizado pelas crianças do pré II.



FONTE: Arquivo da pesquisa, 12/08/2013.

Foto 11 Parte interna da Escola referente ao banheiro utilizado pelas crianças do pré II.



FONTE: Arquivo da pesquisa, 12/08/2013.

Após a merenda, ouviam uma história – conto, fábula, história em quadrinhos – desenhavam o que interpretaram da história, realizavam alguma atividade, proposta no plano de aula e, posteriormente, iam para o cantinho da leitura. Em seguida, iam brincar até seus pais, avós, tios ou irmãos irem buscá-los.

O segundo momento do estudo de caso foi definido pela aplicação dos questionários com os professores do pré II, contemplando a professora polivalente, a professora de educação física e a professora de artes.

A realização do questionário com a professora polivalente e as demais professoras da turma do pré II pontuou questões como: concepção teórica, metodologia de ensino e aprendizagem, formação profissional (qualificação), planejamento das atividades, relação com o planejamento coletivo, entre outras questões.

Desta forma, analisamos as respostas e comentários, de acordo com o observado nas aulas propostas das disciplinas. Algumas questões dos questionários foram semelhantes às professoras, entretanto, algumas foram mais específicas.

A professora polivalente possui graduação em licenciatura plena em Pedagogia, possuindo pós-graduação em Psicopedagogia, sendo prestadora de serviço da rede municipal de João Pessoa há oito anos.

A professora de artes possui graduação em História, Geografia, Artes e Direito, ingressou na rede pública municipal no ano corrente, e atua na educação há vinte e cinco anos. A professora de Educação Física possui graduação em Educação Física, não possui especialização, ingressou na rede municipal também no ano corrente, mas atua na educação há seis anos. As professoras de artes e educação física, e a polivalente possuem respectivamente idade entre 40 e 50 anos.

Questionadas sobre a concepção de Educação Infantil, as professoras afirmaram que esta etapa é concebida como preparação para o mundo, conforme a entrevistada 2 que afirma que a EI *“é a arte de educar e preparar as crianças para que eles possam alcançar um mundo melhor”*; ou como a entrevistada 1 relaciona com a questão da leitura e da escrita, afirmando que a EI *“é o início do desenvolvimento para o mundo da leitura e escrita”*; ou ainda, afirmando ser o contato inicial da criança com outros ambientes sociais, conforme expõe a entrevistada 3:

É como o primeiro contato da criança com um espaço físico, além da sua casa, da sua residência, sendo este ambiente, onde ela irá passar muitas horas do seu dia, e em contato com pessoas que ela não conhecia, onde irá aprender, brincar, e se desenvolver. (Entrevistada 3).

Desta forma, a educação infantil é contemplada pelas professoras como um momento marcante para as crianças, que estão chegando muitas vezes pela primeira vez na escola, cheias de curiosidades e desejos que precisam ser percebidos e trabalhados. Pois, na educação infantil, além do ambiente físico da sala, o mesmo precisa ser um ambiente que a envolva com materiais lúdicos, e brinquedos, e assim, a professora da educação infantil precisa receber com afetividade e carinho.

No que se refere à compreensão no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral e escrita pelas crianças, às professoras apresentam concepções distintas. Assim, uma das professoras afirma que o desenvolvimento da linguagem visa *“aperfeiçoar o seu vocabulário e seu desenvolvimento motor (coordenação)”* (Entrevistada 1). Ainda em relação à aquisição da linguagem, a entrevistada 2 afirma que: *“É um meio pelo qual a criança expressa o que sabe o que sente e extravaza suas emoções”*. Aproximando um pouco da concepção anterior, a entrevista 3, defende que: *“É através de atividades que as crianças se expressam.”*

Assim, podemos observar, a partir do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que: *“A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma*

desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 125).

Desta forma, o trabalho com as atividades que contemplam a linguagem, seja ela no âmbito oral ou escrito, deve possuir uma relação com o cotidiano da criança, pontuando a sua própria construção de significados, e não apenas atividades em que as crianças são moldadas a responder perguntas com respostas já definidas pela professora.

A alfabetização também foi um ponto contemplado no questionário, pois, sabemos que a alfabetização ocorre a partir dos seis anos, no 1º ano, mas, sabemos também que, o processo de alfabetização é longo e contínuo, ou seja, a criança se desenvolve cognitivamente e motoramente, de forma a contribuir no processo de alfabetização que se inicia no 1º ano, mas, é continuado durante as séries do ensino fundamental I.

Assim, a questão pontuou, de forma pessoal, “O que é alfabetização para você?”. Concluímos, através de análises das respostas das professoras, que é um processo. Observado na fala da entrevistada 1, ao afirmar que “*É um processo contínuo*”, e também na fala da entrevistada 3, que afirma “*É um processo completo da educação.*”.

Contudo, no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil destacamos 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 por si mesmas (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 122).

Como pudemos observar a educação infantil, fazendo um recorte para a faixa etária dos cinco anos, não possui como objetivo a alfabetização, mas, sim, os primeiros contatos com as letras, símbolos e fonemas, através de atividades lúdicas, com jogos e brincadeiras, conforme afirma o Referencial Nacional para Educação Infantil: “*aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita*” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 123).

Em seguida foi perguntado sobre o início da alfabetização, através da questão: “Para você, quando se deve iniciar o processo de alfabetização?”. E, foi analisado, a partir dos resultados, que as professoras associaram a alfabetização com a idade, ou

seja, com a faixa etária, afirmando: “*Com seis anos*”. (Entrevista 2), e, “*no 1º ano*”. (Entrevistada 3).

Entretanto, a alfabetização, como afirmamos, se inicia aos seis anos, não sendo objetivo da educação infantil alfabetizar as crianças. Mas, na educação infantil é possível contemplar práticas de leitura e escrita, como por exemplo, na realização das atividades, iniciando de maneira lúdica o processo de alfabetização e da aquisição da linguagem.

Assim, o processo de alfabetização é o processo de aquisição da linguagem que vai sendo construído ao longo da educação infantil e ensino fundamental, onde a criança atinja maturidade biológica e cognitiva para se apropriar de termos da linguagem, que utiliza para sua comunicação.

Esta maturidade biológica caminha ao lado do desenvolvimento cognitivo, ou seja, se a educação não garantir a criança na faixa etária correta o seu desenvolvimento de acordo com o previsto no currículo, o seu processo educacional vai estar comprometido.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, “para as crianças de quatro a seis anos, os conteúdos são apresentados em três blocos: Falar e escutar, Práticas de leitura e Práticas de escrita” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 133). Ou seja, a partir dos blocos propostos para educação infantil, pode ser observado que as práticas de leitura e escrita, assim como o falar e escutar, são propostas para contemplar o início da alfabetização, com a linguagem oral e escrita, de forma que a criança conheça e brinque de forma lúdica com a linguagem. Assim,

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 linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 117).

Em seguida, questionamos as professoras a respeito de sua concepção sobre letramento. As análises foram distintas, onde afirmaram ser: “*O trabalho com a interdisciplinaridade*” (Entrevistada 3), e “*É socializar*” (Entrevistada 1).

Questionadas sobre o que seria alfabetizar letrando, pudemos perceber as professoras deram respostas distintas a esse respeito: “*É Alfabetizar através de*

*imagens, gravuras e pesquisa*” (Entrevistada 1); e *“realizar atividades interdisciplinares.”* (Entrevistada 3). Desta forma, analisamos que as entrevistadas apresentam um posicionamento bem inicial de alfabetização e letramento, sem parecer fazer alguma associação entre ambos.

A alfabetização e letramento são práticas e concepções que estão imersas no dia a dia da educação infantil, através de leituras com textos, sendo curtos, de contos, de músicas e poesias, entre outros. Entretanto, mesmo aplicando a prática do letramento, muitas professoras, desconhecem a mesma.

Assim, o alfabetizar está se aproximando cada vez mais do letramento, onde caminham lado a lado. Pois, o letramento nada mais é do que o processo de alfabetização, onde a criança começa a ler através de textos, que apresentam significados históricos e culturais para as crianças.

Contudo, o processo de alfabetização com letras avulsas e sílabas fonéticas traz algum resultado, mas, com o alfabetizar letrando os resultados são mais significativos para a aprendizagem. Sendo que, o alfabetizar letrando precisa contemplar textos significativos, caso contrário, a alfabetização se assemelhará ao processo silábico.

A segunda parte da entrevista contemplou questões referentes à prática pedagógica. A questão foi referente à como se dava o planejamento das aulas, se de forma individual e/ou coletiva e a frequência do mesmo. Analisamos que as respostas foram unânimes e afirmaram que:

O planejamento é feito de forma individual e também coletivo, buscando a interdisciplinaridade. Ocorre mensalmente o planejamento coletivo, e semanalmente o individual no turno contrário ao da sala de aula (Entrevistada 3).

Ainda foi afirmado que o planejamento coletivo, ocorre também em conjunto com a professora polivalente, pela entrevistada 2: *“Feito individual e também coletivo, buscando a interdisciplinaridade. No dia da aula junto com a professora polivalente.”*

Em seguida, foi analisado o acesso a materiais e recursos didáticos. Assim, as professoras afirmaram possuir acesso em casa, nos materiais pessoais, e também na biblioteca da escola. Como podemos observar nas falas: *“Na biblioteca da escola, e alguns materiais em casa”* (Entrevistada 3); e *“Possuo. O colégio fornece e também possuo material em casa”* (Entrevistada 2).

Foi perguntado, apenas para as professoras de artes e educação física, se elas percebiam se a prática pedagógica desenvolvida por elas auxiliava no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. Sobre esse assunto, obtivemos as seguintes respostas: “*Estimula sim. Os instrumentos musicais, e o tic tac do relógio se trabalha a fala.*” (Entrevistada 2), e, “*Sim, através da realização das atividades onde as crianças se expressam de forma oral.*” (Entrevistada 3).

Podemos observar que, em ambas as disciplinas o que prevalece é o trabalho com a linguagem oral. Uma das professoras afirmou:

Trabalho exercícios que estimulem o desenvolvimento da coordenação motora, e em conjunto também com o desenvolvimento da aquisição da linguagem oral, onde as crianças conversam muito sobre as atividades contextualizadas das aulas de recreação, em rodas de conversas informal (Entrevistada 3).

Ainda em relação às atividades de linguagem, afirmou que “*o trabalho com a escrita não é muito contemplado nas aulas de recreação*” (Entrevistada 3).

Podemos perceber o comprometimento em trabalhar com a linguagem, pois, a mesma é imprescindível para o trabalho em qualquer disciplina. Assim, nas aulas de educação física também são contempladas atividades de linguagem escrita, pois, quando o professor trabalha coordenação motora, o mesmo está auxiliando no desenvolvimento, que é fundamental para criança nas atividades de registro de escrita. Ou seja, mesmo sem cobrar o registro escrito, nas aulas de recreação existe o trabalho nos dois âmbitos da aquisição da linguagem.

Nas aulas de artes o trabalho com a aquisição da linguagem é contemplado, segundo relato da professora:

Desenvolve o trabalho com a aquisição da linguagem oral e escrita, através de atividades com as datas comemorativas, com pinturas e colagens, onde as crianças registram palavras e conversam também de maneira informal, sobre as datas comemorativas (Entrevistada 2).

Através de estudos, pode-se observar que os trabalhos com a aquisição da linguagem nas aulas de artes podem contemplar muito além de registros e conversas. Uma série de opções, como trabalhos manuais, escritas com pinceis, desenhos, são atividades que também complementam o trabalho da disciplina de artes, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, em conjunto com as outras disciplinas.

Outra questão realizada com a professora polivalente perguntava: “Como você desenvolve atividades de alfabetização com sua turma? Como as elabora? Utiliza livros ou atividades xerografadas?”. Sobre esse assunto, a professora respondeu que: “*Utilizo atividades construtivas, como jogos, músicas, contos. Utilizando livros, história infantil, e atividades xerografadas*” (Entrevistada 1).

Em sua prática pedagógica, a entrevistada 1 afirmou utilizar leituras de paradidáticos diariamente e também trabalhar com a interdisciplinaridade, através de textos curtos, onde utiliza a biblioteca da escola como fonte de pesquisa.

O trabalho com a aquisição da linguagem não pode se restringir apenas ao trabalho com as atividades referentes à língua portuguesa, pois, a linguagem está muito além de uma disciplina. Utiliza-se a linguagem em todas as disciplinas, pois a linguagem é a comunicação, seja por via oral ou escrita e, desta forma, a linguagem deve ser contemplada nas atividades referentes às demais disciplinas.

Além do que, a educação infantil deve contemplar estudos com a interdisciplinaridade não se restringindo apenas a português e matemática, mas também com os âmbitos e eixos do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, tais como: Formação Pessoal e Social, onde se é trabalhado a construção da identidade e autonomia, através de experiências que favoreçam a construção do sujeito; e Conhecimento de Mundo, que está relacionado com a construção das crianças de lugares, de culturas, abordando aspectos históricos e geográficos.

Ainda destacamos os eixos, que são: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.

Após a aplicação dos questionários e da análise das respostas das professoras que atuam diretamente no pré II foram observadas as aulas com as crianças, contemplando aulas de artes, educação física e da professora polivalente.

Assim, a terceira parte da pesquisa do campo na escola foi definida pela observação das aulas no contexto escolar. As aulas observadas foram referente aos eixos Linguagem oral e escrita, Matemática, Movimento e Artes Visuais.

Na observação da aula de Linguagem oral e escrita, havia nove crianças, sendo duas meninas e sete meninos, e a atividade foi aplicada no início da aula, com tempo de duração longo, até o horário do recreio, que contemplou uma atividade xerografada, onde apresentava as letras M, N, O, P, de maneira sequenciada. Foi uma atividade orientada coletivamente para ser desenvolvida individualmente. Foram utilizados, lápis grafite, lápis de cor e a lousa.

A atividade de classe foi com as letras M, N, O, P. As crianças tinham que reproduzir em letra maiúscula e minúscula, e em letra de forma e cursiva. Para a letra M tinha o desenho da maçã, para a letra N tinha o desenho do navio, para a letra O tinha o desenho do osso, e para a letra P o desenho do pato. As crianças coloriram o desenho, e em seguida fizeram a palavra referente ao desenho, abaixo da palavra escrita pela professora. A tarefa de casa foi escrever e ler o alfabeto da letra A até O.

O trabalho com a aquisição da linguagem oral foi observado através da leitura sequenciada do alfabeto na lousa com as crianças, das letras A até O. As crianças falavam apenas as letras, lendo na ordem alfabética.

Apresentaram dificuldades na leitura inversa (de trás para frente), e apresentaram muita dificuldade na leitura sortida das letras. Quando se perguntava uma letra no meio do alfabeto, eles não conseguiam identificar.

O trabalho com a linguagem escrita foi contemplado com registro através de cópia de nomes, pois, os nomes já estavam construídos nas atividades e as crianças apenas reproduziam. Não foi observada a construção do nome “maçã”, por exemplo, para que as mesmas construíssem o seu significado, em seguida registrassem, mas, ocorreu apenas o registro sem construção.

Desta forma, no trabalho com a aquisição da linguagem as crianças deveriam construir significados, ou, internalizar conceitos que se interligam a letra, ou seu fonema, e, não apenas, memorizar a ordem em que a letra se encontra no alfabeto, e o som da sua família silábica.

A atividade observada referente ao trabalho com o eixo de Matemática foi desenvolvida com dezoito crianças, sendo seis meninas e doze meninos. Foi aplicada após o recreio, com duração até o final da aula, e envolveu uma atividade xerografada, com os números até o quinze, de maneira sequenciada. Também foi uma atividade orientada coletivamente para ser desenvolvida individualmente. Foram utilizados, lápis grafite, lápis de cor e a lousa.

A atividade apresentava no início dez peões, e o sinal de mais “+”, com mais cinco peões, mostrando o número quinze. Em seguida se pedia para cobrir o pontilhado do número quinze, quatro vezes, e, posteriormente, escrever o número quinze oito vezes. Depois, numerar os peões do número um ao número quinze, e pintar o primeiro e último peão.

O trabalho com a linguagem oral foi feito através da explicação da atividade, onde as crianças responderam questões do tipo: “matemática é letra ou número?”. Não foi observado, desta forma, nenhum trabalho com a linguagem espontânea.

Em relação à linguagem escrita foi trabalhada com a execução da atividade onde as crianças registraram os números, mas através de pontilhados e repetições, e registro sequenciado.

Assim, não foi observado nenhum trabalho voltado para a linguagem espontânea, contextualizada e construtiva. A linguagem oral e escrita foi trabalhada de forma repetitiva e sem conexão, onde as crianças responderam questões moldadas que não exigia pensar, mas apenas reproduzir. O mesmo ocorreu no registro das atividades, observado no trabalho com o pontilhado, por exemplo.

Na atividade observada referente ao trabalho com o eixo de Artes Visuais havia dezoito crianças, sendo seis meninas e doze meninos. Foi aplicado antes do recreio, com duração de duas aulas de artes, que contemplou inicialmente uma atividade de roda de conversa com contação de história e, posteriormente, o trabalho com a pintura de um símbolo da paz: a pomba.

Foi uma atividade orientada coletivamente para ser desenvolvida inicialmente coletivamente e, posteriormente, individualmente. Foram utilizados lousa, lápis de quadro, lápis grafite, lápis de cor, giz de cera, cola branca e cola colorida.

A aula iniciou com uma roda de conversa, onde ocorreu a contação de história, “a festa no céu” e as crianças iam respondendo o que ia ocorrer na história, através da fala espontânea.

Em seguida, as crianças pintaram e contornaram os pontilhados do símbolo da paz, com uma pomba, onde havia escrito: “Queremos PAZ no mundo”. A professora falou do contexto da atividade, que já havia sido pontuado na acolhida, pela professora polivalente, pois, é tema do projeto vivenciado pelas crianças, desde o ano passado, que possui como tema: “A paz no mundo começa em mim”.

Para concluir as atividades, cada criança recebeu uma pomba da paz, cortada e desenhada pela professora, onde iam completar com os olhos, e colar as asas. E, depois colorir.

O trabalho com a linguagem oral foi contemplado na atividade inicial aonde as crianças iam contando e criando personagens e cenários para a história “festa no céu”, pois, a fala das crianças era construída de acordo com o seu contexto, e todas as falas eram contempladas.

O trabalho com a linguagem escrita, não foi muito contemplado, visto que só houve o registro do prenome na atividade. Mas, contudo, as atividades de pintura, e colagem, estimulam o desenvolvimento da coordenação motora, que auxilia nas atividades de escrita.

Na atividade observada referente ao trabalho o eixo Movimento, na aula de educação física, havia dezoito crianças, sendo quatro meninas e catorze meninos. Foi aplicada antes do recreio, com duração de uma aula de educação física, que contemplou inicialmente uma atividade de exercícios dirigidos e, posteriormente, uma corrida competitiva. Foi uma atividade orientada coletivamente para ser desenvolvida inicialmente individual e, em seguida coletivo. Foram utilizados bola, bambolê e apito.

A observação da aula de educação física ocorreu com as crianças no auditório. As crianças ficavam sentadas, esperando a vez de desenvolver as atividades (correr, pular, polichinelo). Em seguida, a atividade foi realizada no pátio, sendo uma corrida competitiva. A professora explicava as crianças os exercícios e as regras da corrida, onde as mesmas memorizavam e executavam a atividade.

Em relação ao trabalho com a linguagem escrita, pouco foi observado, em relação à fala espontânea das crianças. As crianças não construíam significados, mas, apenas respondiam as perguntas referentes aos exercícios e regras, de acordo com que estava proposto.

O trabalho com a linguagem escrita também não foi observado, visto que as crianças fizeram aula fora da sala de aula, onde não possuía recurso pedagógico para o trabalho referente à linguagem escrita.

Desta forma, as crianças, não são cobradas a fazer registros escritos, exceto do nome próprio nas atividades de pintura das imagens, mas, existe o trabalho com o desenvolvimento motor, que auxilia o trabalho dos demais professores que trabalham com o registro escrito.

O trabalho no laboratório de informática e com a recreação são ministradas pela professora polivalente. As aulas de informática contemplam jogos que tratam dos assuntos e contextos estudados ao longo da semana. E, as aulas de recreação são aulas lúdicas, na sexta-feira, onde as crianças brincam com jogos pedagógicos, materiais de encaixe, massinha, entre outros.

O desenvolvimento cognitivo da criança, relacionado à aquisição da linguagem oral e escrita, é vista como um processo de construção de significados, onde as crianças começam a conhecer as letras, e os fonemas, e acabam por sua vez, começando a

construir significados, que pouco a pouco vão formando o seu repertório que irá dar suporte a sua linguagem, seja ela, oral e escrita, mesmo porque ambas caminham juntas.

Assim, as atividades referentes à caracterização da escola, aplicação das entrevistas e observação das atividades contemplando o desenvolvimento da aquisição da linguagem foram aplicadas de forma satisfatória.

Entretanto, em relação ao planejamento do plano de aula, quanto na aplicação do mesmo, não ocorreu a preservação da concepção teórica construtivista, baseado na linha de pesquisa e estudo de Vygostky. Assim, vimos que o planejamento se contradiz com a prática.

O desenvolvimento de atividades que também pontuassem a aquisição da linguagem oral e escrita pelos outros professores da turma, pelo que foi observado, também não segue a linha teórica metodológica do construtivismo.

Como já observamos no estudo, a partir de alguns teóricos que estudam e defendem o construtivismo, mas, com pontos e práticas diferentes, a aquisição da linguagem deve ser contemplada a partir de atividades em que as crianças construam, pois, assim, internalizam os significados, tornando a aprendizagem significativa.

Assim, foi observado na prática dos professores que alguns afirmam serem cognitivistas construtivistas, buscando mais a perspectiva de Piaget, e, outros professores são mais sócio-interacionistas, que buscam a perspectiva de Vygostky. Ambos os autores e concepções possuem definições semelhantes, mas são divergentes nos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, pouco foi observado na prática acerca das perspectivas construtivistas na sala de aula.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e precisa ser valorizada. Seu intuito não é o de promover as crianças, mas sim de desenvolver nas mesmas um grau de interação social e cognição.

Para Piaget (1986), o desenvolvimento ocorre, quando a criança entra em contato com o objeto de estudo, e o professor apenas facilita o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, para Vygostky (1998) a criança quando entra em contato com o objeto de estudo internaliza-o para se apropriar e se desenvolver cognitivamente, sendo o professor também mediador do ensino, mas, sobretudo, é necessário levar em consideração as relações sociais e culturais em que a criança está imersa.

Assim, o papel do professor de educação infantil é de mediar este processo de ensino/aprendizagem, sobretudo no que se refere à aquisição da linguagem oral e escrita.

Pois, a concepção de criança e de infância adotada pelos documentos referenciais para a educação infantil é aquela que contempla a criança como aquele capaz de se desenvolver no ambiente escolar, junto com a professora e com os colegas.

Nesse sentido, o estudo acerca da aquisição da linguagem na educação infantil possibilitou, além de aprofundamento teórico, o contato com a prática pedagógica observada no estudo de caso, que favoreceu a observação de práticas pedagógicas e de ensino e aprendizagem que estimulam o desenvolvimento cognitivo das crianças.

O estudo foi desenvolvido através da pesquisa bibliográfica sobre as concepções históricas de infância, as concepções teóricas e as práticas metodológicas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, em diálogo com a prática da pesquisa de campo realizada em uma turma de pré II na educação infantil.

O objetivo do estudo foi à análise de concepções e atividades que favorecessem o desenvolvimento cognitivo da aquisição da linguagem oral e escrita, através da realização de questionários com os professores da turma e demais professores que atuam diretamente no processo educacional das crianças.

Acreditamos que as instituições de educação infantil precisam propor a criança, que tem “vontade”, possibilidades de descobertas. E, através também de atividades e brincadeiras lúdicas, que contemplam a linguagem, favorecer as descobertas, desenvolvendo ao mesmo tempo a psicomotricidade das crianças.

Assim, estas atividades podem ser desenvolvidas através de jogos pedagógicos, contação de história de forma lúdica, brincadeiras, e com aplicação de atividades contemplando a metodologia participativa das crianças na sala de aula, para que assim, ocorra o estímulo a aprendizagem.

A educação infantil tem como objetivo o cuidar, o brincar e o desenvolver, e as crianças, que são seres pensantes, precisam ter todas estas oportunidades dentro da escola, sendo necessário que cada uma das atividades propostas seja bem articulada.

Fazendo com que o desenvolvimento seja primordial, pois na educação infantil não se prioriza a promoção da criança para a série seguinte, menos ainda a retenção, mas a sua aprendizagem de forma satisfatória, de acordo com os objetivos propostos para esta faixa etária.

Entretanto, não é necessário que apenas o professor polivalente desenvolva este trabalho nos diversos âmbitos e eixos com as crianças, mas que, assim como ele, os outros professores que participam diretamente do processo de ensino/aprendizagem também os desenvolva.

As aulas preparadas para as crianças devem atingir um nível de contextualização adequado para que se possibilite uma maior compreensão e entendimento dos conteúdos trabalhados, sobretudo, os de aquisição da linguagem.

O professor polivalente que cria uma rotina educacional com as crianças, como por exemplo, ir ao banheiro e tomar água após a merenda, precisa interagir com os outros professores da turma, para que os mesmos correspondam também a esta rotina, pois, assim as crianças vão aprender que existe momento para tudo dentro da escola.

A educação infantil deve desenvolver o âmbito da Formação Pessoal e Social e de Conhecimento de Mundo da criança, fazendo com que entendam o valor de regras, por exemplo, dentro de uma sala de aula. Por isso, é importante a construção do ambiente escolar, da sala de aula, junto com aqueles que vão estar ali presentes, todos os dias.

E, é com o trabalho do eixo da Linguagem oral e escrita que a criança começa pouco a pouco, a criar maturidade e vocabulário para se comunicar, seja oralmente ou de forma escrita, de modo que sua base linguística vai sustentar todo o processo de alfabetização.

As atividades que envolvem a aquisição da linguagem oral e escrita não podem se delimitar apenas a roda de conversas informais e registro do pré-nome em atividades com os eixos da Educação Infantil.

É necessário pensar sobre a concepção teórica adotada, para assim, rever a metodologia e, conseqüentemente, aperfeiçoar a prática de ensino para que se possa garantir que a criança aprenda e atinja a aquisição da linguagem, proposta para sua faixa etária.

A pesquisa apresentou os dados produzidos através da entrevista e observação que nos permitiu analisar as práticas e concepções pedagógicas de ensino das professoras que atuam na educação infantil.

Assim, analisamos e concluímos que a partir do estudo de caso em uma turma de pré II da educação infantil de uma escola municipal da rede pública de João Pessoa/PB, que o trabalho com os eixos da Linguagem oral e escrita, Matemática, Artes Visuais e Movimento, está comprometido, visto que, por um lado, existe uma teoria construtivista de ensino, que por sua vez, pouco foi aplicado na prática. Ou ainda, o construtivismo foi pouco apresentado na teoria e na prática.

Assim, no presente estudo não objetivamos indicar qual a melhor prática pedagógica de ensino e aprendizagem, sobretudo, no eixo da Linguagem oral e escrita, mas buscamos desenvolver uma reflexão acerca das práticas no que diz respeito ao processo de aprendizagem, buscando compreender se a criança está alcançando os objetivos propostos, de forma satisfatória, e se a prática desenvolvida indica o melhor caminho para a aprendizagem.

Desta forma, os professores, não devem pensar e agir da mesma forma, com a mesma concepção teórica e prática metodológica, pois, cada professor tem seu perfil e suas especificidades. Mas, deve existir um afinamento de discursos, onde sigam ao menos uma concepção, que julguem a mais adequada para garantir a aprendizagem das crianças.

Este afinamento, por sua vez, só poderá ser concretizado quando os professores participarem de planejamentos coletivos, em que se discutam os projetos e as práticas aplicadas para o desenvolvimento da aprendizagem, sobretudo, do eixo da Linguagem oral e escrita, que é a base para todo o processo de educação.

E, por sua vez esta prática de planejamento precisa ser produzida e incentivada pela escola, dando suporte aos professores, e espaço para o planejamento das suas práticas pedagógicas.

Assim, concluímos que a análise das práticas pedagógicas que estimulam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita se deu através da investigação das

concepções teóricas das professoras, observando, assim, as práticas pedagógicas das mesmas.

E, através da execução da pesquisa, foi possível observar que ainda existem lacunas que precisam ser revistas no eixo da Linguagem oral e escrita, para que o processo de aquisição da linguagem não seja comprometido para as crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2010.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 10.172/2001**. Plano nacional de educação. Brasília, DF: Diário Oficial, 09 jan 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, v. 1, 2, 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 13 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069/1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.html)> Acesso em: 13 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 13 jul. 2013.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. In: 7 Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, 2006, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/pesquisa/pesquisa/artigo7.html>. Acesso em: 13 jul. 2013.

GROLLA, Elaine. **A Aquisição da Linguagem**. Material didático desenvolvido para o Curso Letras – LIBRAS (UFSC) 2006. Disponível em: <http://stoa.usp.br/egrolla/files/-1/17317/Aquisicao+de+linguagem.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Editora PUC, 1996. (Série Trilhas).

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf). Acesso em: 28 mai. 2013.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A Psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 9ª Ed. São Paulo: Difel, 1986.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Habilidades básicas para alfabetização**. UFPB/CE/PPGE. 2001.

SOARES, Maria Vilani. **Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens**. Espiral (São Paulo), v. 28, p. 01, 2006. Disponível em: [http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria\\_vilani\\_soares.pdf](http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria_vilani_soares.pdf). Acesso em: 15 jul. 2013.

SOUZA, Edmacy Quirina de. Por uma compreensão histórico-filosófica da infância. In: CAMPOS, G. V.; LIMA, L. **Por dentro da educação infantil: a criança em foco**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

VYGOSTKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICES





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

### **Questionário – Professora Polivalente**

#### **I. Identificação**

1. **Nome:** \_\_\_\_\_
2. **Formação Acadêmica:** \_\_\_\_\_
3. **Especialização:** \_\_\_\_\_
4. **Ingresso na Rede Pública:** \_\_\_\_\_
5. **Tempo de Serviço:** \_\_\_\_\_
6. **Carga Horária:** \_\_\_\_\_
7. **Idade:** \_\_\_\_\_

#### **II. Concepções teóricas**

##### **1. O que é Educação Infantil na sua concepção?**

---

---

---

---

---

##### **2. Como você compreende o desenvolvimento da linguagem oral e escrita pelas crianças?**

---

---

---

---

##### **3. O que é alfabetização para você?**

---

---

---

---

**4. Quando deve se iniciar o processo de alfabetização?**

---

---

---

---

**5. O que você entende por letramento?**

---

---

---

---

**6. O que é alfabetizar letrando para você?**

---

---

---

---

---

### **III. Prática Pedagógica**

**7. O planejamento das aulas é feito de forma individual e/ou coletiva? Com que frequência?**

---

---

---

---

---

**8. Como você desenvolve atividades de alfabetização com sua turma? Como as elabora? Utiliza livros ou atividades xerografadas?**

---

---

---

---

---

---

**9. Possui acesso a materiais e recursos didáticos para as aulas no pré II?**

---

---

---

---

**10. Há utilização de leituras de livros paradidáticos? Com que frequência?**

---

---

---

---

**11. Utiliza textos curtos de outras fontes para leitura em sala, abrangendo a interdisciplinaridade (Matemática, Ciências, História, Geografia)?**

---

---

---

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

### **Questionário – Professores (Educação Física, Artes)**

#### **I. Identificação**

- 1- Nome: \_\_\_\_\_
- 2- Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_
- 3- Especialização: \_\_\_\_\_
- 4- Ingresso na Rede Pública: \_\_\_\_\_
- 5- Tempo de Serviço: \_\_\_\_\_
- 6- Carga Horária: \_\_\_\_\_
- 7- Idade: \_\_\_\_\_

#### **II. Concepções teóricas**

**8- O que é Educação Infantil na sua concepção?**

---

---

---

---

---

**9- Como você compreende o desenvolvimento da linguagem oral e escrita pelas crianças?**

---

---

---

---

**10- O que é alfabetização para você?**

---

---

---

---

**11- Para você, quando deve se iniciar o processo de alfabetização?**

---

---

---

---

**12- O que você entende por letramento?**

---

---

---

---

**13- O que é alfabetizar letrando para você?**

---

---

---

---

### **III. Prática Pedagógica**

**14- O planejamento das aulas é feito de forma individual e/ou coletiva? Com que frequência?**

---

---

---

---

---

**15- Percebe se a prática pedagógica auxilia no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças?**

---

---

---

---

---

**16- Possui acesso a materiais e recursos didáticos para as aulas no pré II?**

---

---

---

---

**17- Comentário referente às atividades realizadas que contemplam o desenvolvimento da aquisição da linguagem.**

---

---

---

---

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

### **Roteiro de observação das aulas – Pré II**

#### **I. Identificação:**

1. **Disciplina ministrada:** \_\_\_\_\_
2. **Quantidade de crianças na aula:** \_\_\_\_\_
3. **Tempo estimado para a aplicação da atividade:** \_\_\_\_\_
4. **Fatores extras (após o recreio, ou aula extra):** \_\_\_\_\_

#### **II. Observação:**

1. **Qual o tipo de atividade desenvolvida?**

---

---

---

---

---

---

2. **Atividade está sendo orientada para ser desenvolvida individual ou em grupo?**

---

---

---

---

3. **Quais os recursos didáticos utilizados?**

---

---

---

---

4. **Como ocorre a exploração do desenvolvimento da linguagem oral?**

---

---

---

---

---

**5. E o desenvolvimento da linguagem escrita?**

---

---

---

---

---

**6. Relato da atividade**

---

---

---

---

---

---

---

---

**7. Comentários**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **ANEXOS**

## CARTA DE ANUÊNCIA

Att:

Secretário de Educação de João Pessoa/PB

Eu, Catharina Medeiros Faraco, residente e domiciliada na Av. Cabo Branco nº 2584, AP. 106, Cabo Branco, João Pessoa/PB, aluna do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), matrícula 10926225, sirvo-me do presente para solicitar a Vossa Excelência autorização para a realização da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Ana Luisa Nogueira de Amorim, na cidade de João Pessoa/PB.

A finalidade da pesquisa é analisar as praticas pedagógicas que norteiam o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, em uma turma de pré II, da educação infantil, em Escola do Município de João Pessoa/PB, objeto de estudo do Projeto de Pesquisa intitulado “A Aquisição da Linguagem na Educação Infantil: Práticas e Processos Pedagógicos”. Para a realização da pesquisa, questionários e observações. Os dados produzidos na pesquisa e os resultados do estudo poderão ser apresentados em eventos científicos e em publicações da área de educação. Nesse sentido, solicitamos também sua autorização para a apresentação e publicação dos resultados da pesquisa. Informamos que por ocasião da apresentação e/ou publicação dos resultados o nome das instituições, dos profissionais e dos alunos envolvidos serão mantidos em sigilo.

Limitado ao exposto, fique com nossos votos de estima e consideração.

João Pessoa, ... de ..... de 2013.

---

Catharina Medeiros Faraco

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou o meu consentimento para a realização da pesquisa e para publicação dos resultados.

---

Secretário de Educação de João Pessoa/PB

## CARTA DE ANUÊNCIA

Att:

Diretora da Escola Municipal

Eu, **Catharina Medeiros Faraco** residente e domiciliada na Avenida Cabo Branco, nº 2584, AP. 106, Cabo Branco, João Pessoa/PB, aluna do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), matrícula 10926225, sirvo-me do presente para solicitar a Vossa Excelência autorização para a realização da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Ana Luisa Nogueira de Amorim, na cidade de João Pessoa/PB.

A finalidade da pesquisa é analisar as praticas pedagógicas que norteiam o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, em uma turma de pré II, da educação infantil, em Escola do Município de João Pessoa/PB, objeto de estudo do Projeto de Pesquisa intitulado “A Aquisição da Linguagem na Educação Infantil: Práticas e Processos Pedagógicos”. Para a realização da pesquisa, questionários e observações. Os dados produzidos na pesquisa e os resultados do estudo poderão ser apresentados em eventos científicos e em publicações da área de educação. Nesse sentido, solicitamos também sua autorização para a apresentação e publicação dos resultados da pesquisa. Informamos que por ocasião da apresentação e/ou publicação dos resultados o nome das instituições, dos profissionais e dos alunos envolvidos serão mantidos em sigilo.

Limitado ao exposto, fique com nossos votos de estima e consideração.

João Pessoa, ... de ..... de 2013.

---

Catharina Medeiros Faraco

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para a realização da pesquisa e para publicação dos resultados.

---

Diretora da Escola Municipal  
João Pessoa/PB

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Prezado(a) \_\_\_\_\_

Esta pesquisa tem como título “A Aquisição da Linguagem na Educação Infantil: Práticas e Processos Pedagógicos”. É parte do Trabalho de Conclusão de Curso que está sendo desenvolvida por mim, **Catharina Medeiros Faraco**, matrícula 10926225, aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Luisa Nogueira de Amorim (DHP/CE/UFPB).

Através deste termo de consentimento, solicitamos sua colaboração para a realização da pesquisa, bem como sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações da área de educação. Informamos que por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação é voluntária e informamos que a pesquisadora e a professora orientadora estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, compreendo que estarei cedendo, a partir desta data, as informações que prestei para que sejam utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições, pelas pesquisadoras. Compreendo, também, que estará assegurado o anonimato de minhas informações nos resultados dos dados obtidos.

Assim, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

João Pessoa, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa  
RG:

\_\_\_\_\_  
Catharina Medeiros Faraco – matrícula 10926225  
Contato: (83) 8806-8622