



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**ASPECTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM  
CRECHES E PRÉ-ESCOLAS COMO FERRAMENTA  
DE GESTÃO EDUCACIONAL – UMA VISÃO  
CONSTRUTIVISTA**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Ana Cristina Teles Duarte**

**FORTALEZA, CE, Brasil**

**2009**

**ASPECTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CRECHES E  
PRÉ - ESCOLAS COMO FERRAMENTA DE GESTÃO  
EDUCACIONAL – UMA VISÃO CONSTRUTIVISTA**

**por**

**Ana Cristina Teles Duarte**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão  
Educativa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),  
como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientador: Prof. Dr. Hugo Antonio Fontana**

**FORTALEZA, CE, Brasil**

**2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Monografia de Especialização

**ASPECTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CRECHES E PRÉ -  
ESCOLAS COMO FERRAMENTA DE GESTÃO EDUCACIONAL –  
UMA VISÃO CONSTRUTIVISTA**

elaborada por

**Ana Cristina Teles Duarte**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Hugo Antonio Fontana, Prof. Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Reinaldo Marquezan, Prof. Dr. (UFSM)**

---

**Leocadio José Correia Ribas Lameira, Prof. Dr. (UFSM)**

Fortaleza, 11 de dezembro 2009.

*Dedico este trabalho a minha família,  
que acreditaram em mim, apesar dos meus erros.*

*A minha filha Ana Ester que compreendeu  
minhas ausências. Jamais esqueça que eu levarei  
para sempre um pedaço do seu ser dentro do  
meu próprio ser...*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao chegar nesta etapa final, não basta agradecer apenas a quem esteve presente durante o curso, mas todos aqueles que por seus ensinamentos e atitudes contribuíram nesta caminhada: a Deus pelas inúmeras vitórias que me proporciona, pelo cuidado incondicional que tem por mim, a minha família, aos (as) professores (as) desde os primeiros anos escolares, colegas, amigos...

Presentes neste momento, agradeço ao orientador Hugo Fontana, pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação, aos mestres da casa, pelos conhecimentos transmitidos e a Coordenação do Curso de Especialização em Gestão Educacional pelo apoio institucional.

Às tutoras em Educação a Distância, Denise Gonçalves e Alexandra Furquim, que procuraram da melhor maneira contribuir para ampliar nosso conhecimento.

Às tutoras presenciais Eliane Lobo e Selma Bessa pelo companheirismo, e palavras incentivadoras que nos levou a superar os desafios.

Aos colegas do Curso, com os quais pude vivenciar valores e sentimentos de turma, momentos de aprendizagem e descontração.

A amiga de estudo Hecília Bezerra, pelo companheirismo, dedicação e sinceridade nas palavras.

*Depois de acordar, mamar. Depois de mamar, sorrir.*

*Depois de sorrir, cantar. Depois de cantar, comer.*

*Depois de comer, brincar. Depois de brincar, pular.*

*Depois de pular, cair. Depois de cair, chorar.*

*Depois de chorar, falar. Depois de falar, correr.*

*Depois de correr, parar. Depois de parar, ninar.*

*Depois de ninar, dormir. Depois de dormir, sonhar.*

*Sandra Peres, Paulo Tatit e Edit Deardyk*

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **ASPECTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS COMO FERRAMENTA DE GESTÃO EDUCACIONAL - UMA VISÃO CONSTRUTIVISTA**

AUTORA: ANA CRISTINA TELES DUARTE  
ORIENTADORA: HUGO ANTONIO FONTANA

Data e Local de Defesa: Fortaleza, 11 de Dezembro de 2009.

O homem está continuamente aprendendo e se desenvolvendo. Desde muito pequenas, as crianças aprendem sobre o mundo fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. A gestão escolar deve considerar que um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. A forma como aprendem é fundamental para que pais e professores possam proporcionar e aproveitar as oportunidades para a aprendizagem, desde a escola de educação infantil até o ensino fundamental. Esse processo se inicia antes do nascimento e só acaba com a morte. O uso que fazemos do nosso corpo, a habilidade de usá-lo para diferentes fins, é bastante aperfeiçoada com as aprendizagens que vão acontecendo pela vida afora. Como estamos nos referindo aos diversos aspectos do desenvolvimento, é bom esclarecer quais são eles e em que eles consistem. De um modo geral, fala-se em três aspectos: afetivo, psicomotor e cognitivo. O tema ASPECTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS COMO FERRAMENTA DE GESTÃO EDUCACIONAL - UMA VISÃO CONSTRUTIVISTA de acordo com a legislação em vigor oferece uma analogia quanto a responsabilidade de relacionar esse ideário ao projeto pedagógico da SME. O objetivo principal da pesquisa sobre a proposta pedagógica da educação infantil, foi o de relacionar um conceito de qualidade do atendimento nas instituições que atendem crianças até 6 anos de idade, em Fortaleza, através da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, através das creches, bem como, oferecer um programa estrutural educacional que assegure o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças atendidas. Seguindo essa consonância, com a Política Municipal de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a Proposta Pedagógica de Educação Infantil, o presente trabalho busca estruturar uma metodologia baseada na abordagem qualitativa de caráter bibliográfico que pudesse contribuir para explicitar o trabalho pedagógico nas creches e pré-creches (0 a 6 anos). Coerente com essa concepção de criança, o texto adotou os princípios da abordagem construtivista de desenvolvimento humano, segundo a qual o conhecimento é construído pelo sujeito através das interações que este estabelece com o seu meio físico e social. Tal acepção é contrária às idéias defensoras de que o conhecimento é inato (inatismo) ou transmitido pelo outro (empirismo), já que ambas delegam um papel passivo ao sujeito em relação ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento infantil, Gestão, Educação construtivista

## **ABSTRACT**

Monograph Specialization  
Course of Specialization in Educational Management  
Federal University of Santa Maria

### **ASPECTS OF THE PEDAGOGIC WORK IN DAYCARE AND PRE SCHOOLS AS A TOOL OF MANAGEMENT EDUCATION - A CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE**

AUTHOR: ANA CRISTINA TELES DUARTE  
ADVISER: HUGO ANTONIO FONTANA  
Date and Local of Defense: Fortaleza, December 11<sup>th</sup> 2009.

The man is continually learning and growing. Since very young children learn about the world asking questions and seeking answers to their questions and issues. The school management should consider that a good planning of educational activities favors the formation of skills for the child to learn to take care of themselves. The way to learn is crucial for parents and teachers can provide and the opportunities for learning, from primary school, elementary school. This process begins before birth and ends only with death. Our use of our body, the ability to use it for different purposes, is much improved with the learning that may occur throughout life. As we are referring to different aspects of development, we wish to clarify what they are and what they consist. In general, speaking on three aspects: affective, psychomotor and cognitive. The theme **ASPECTS OF THE PEDAGOGIC WORK IN DAYCARE AND PRE SCHOOLS AS A TOOL OF MANAGEMENT EDUCATION – A CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE**, according to the legislation offers an analogy as a responsibility to relate these ideas to the project's pedagogical EMS. The main objective of the research on the pedagogical model of early childhood education was to relate the concept of quality of care in institutions that serve children under 6 years of age in Fortaleza, through the Municipal Education Fortaleza, through day care centers, and offer a structural educational program to ensure the development, learning and well-being of children served. Following this line with the Municipal Education Policy Children's Municipal Education of Fortaleza, the Pedagogical Plan Early Childhood Education, this paper seeks to design a methodology that could contribute to explain the pedagogical work in childcare and pre-nursery (0 to 6 years). Consistent with this conception of the child, the text adopted the principles of the constructivist approach to human development, according to which knowledge is constructed by the subject through the interactions it establishes with its physical and social environment. This meaning is contrary to the ideas of advocates that knowledge is innate (inactive) or forwarded by another (empiricism), as both a delegate to the subject passive role in relation to their development and learning.

**Key-words:** Childish development, Management, Constructivist education

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. DELIMITANDO UMA EPISTEMOLOGIA EDUCACIONAL</b> .....	13
1.1 Elaborando uma linguagem e escrita.....	13
1.2 O papel do jogo simbólico na alfabetização.....	14
1.3 O papel do desenho no desenvolvimento da escrita infantil .....	14
1.4 A evolução da escrita infantil na concepção de Ferreiro & Teberosky.....	15
1.5 Desenvolvimento e linguagem .....	22
1.6 Linguagem oral.....	26
<b>2. ESTRUTURANDO ENSINO E APRENDIZAGEM</b> .....	30
<b>3. A ESCRITA SOBRE UM ENFOQUE PSICANALÍTICO</b> .....	33
3.1 Discriminação auditiva.....	35
3.2 Discriminação visual .....	36
<b>4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE UMA TEORIA CONSTRUTIVISTA APLICADO</b> .....	38
4.1 Revendo uma proposta de Emília Ferreiro .....	40
4.2 Por um professor construtivista .....	41
4.3 Avaliando na perspectiva construtivista.....	46
<b>5. AVALIANDO UMA IMAGEM CORPORAL</b> .....	48
5.1 Reorientação espacial .....	49
5.2 Reorientação temporal.....	51
5.3 O tempo de ocupação .....	52
<b>6. AVALIANDO A AVALIAÇÃO</b> .....	57
<b>7. GESTÃO E AUTONOMIA COMPETENTE</b> .....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	62
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	64

## INTRODUÇÃO

Este trabalho partiu de uma leitura da proposta pedagógica da Educação Infantil considerando conceito de Qualidade no Atendimento nas instituições mantidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Sendo necessária a presença de gestores que atuem como líderes, capazes de implementar ações direcionadas para esse foco.

O objetivo é o de entender a gestão como um processo que busca valorizar a maneira como a Escola Infantil deve conduzir o processo de ensino e de aprendizagem. Relacionar esse conceito educacional dentro de uma visão construtivista onde se privilegia o fator necessário e usual da linguagem escrita e linguagem expressiva segundo modificações da 9394/96, que propõem um conceito de educação infantil dentro de uma realidade constitucional. É fato de direito em conformidade ao artigo 30 e 211 da Constituição Federal, e artigo 232 da Constituição Federal que, segundo a lei 9617/72, modificada pela lei 10.752/82, municipaliza o ensino público, referente ao ensino fundamental regular.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) em sua “Proposta Pedagógica de Educação Infantil” do município de Fortaleza, através de documentação em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, seguindo atribuições expressas na Resolução N°. 01/199 de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O objetivo da proposta pedagógica da educação infantil da SME, foi o de relacionar um conceito de qualidade do atendimento nas instituições que atendem crianças até 6 anos de idade, em Fortaleza, através da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, através das creches, bem como, oferecer um programa estrutural educacional que assegure o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças atendidas.

A justificativa foi de propor de forma contributiva para melhora da qualidade do atendimento nas instituições que atendem crianças nessa faixa etária em Fortaleza. Sem esquecer que existe uma política municipal que atua dentro de propostas próprias, em conformidade ao MEC e com apoio de Universidades que formam profissionais nessa área de atuação.

O tema ASPECTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS COMO FERRAMENTA DE GESTÃO EDUCACIONAL – UMA VISÃO

CONSTRUTIVISTA, de acordo com a legislação em vigor oferece uma analogia quanto a responsabilidade de relacionar esse ideário ao projeto pedagógico da SME. Neste sentido, o Artigo 206, da Constituição Federal, que trata dos princípios que devem nortear o ensino, ressalta em seu inciso VII a “garantia de padrão de qualidade”, definido no Artigo 4 da LDB, como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

É relevante lembrar que o conceito de educação no Brasil e no mundo passa a ser equiparado a um aspecto valorativo, subjetivo, dinâmico que implica qualidade no aspecto da aprendizagem. Os procedimentos, no entanto deverão se fundamentar num processo que possa operacionalizar os conteúdos específicos e regulares as necessidades do educando, e as circunstâncias de ambiência.

Dessa forma, o aspecto curricular proposto pela Secretaria Municipal de Educação, desenvolve pressupostos teóricos que envolvem a:

- O conceito dinâmico de qualidade (BONDIOLI, 1998; PASCAL E BERTRAM, 1999; DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003);
- Concepção de criança como ser humano histórico e culturalmente atuante, completo, competente e que aprende e se desenvolve prioritariamente através das interações que estabelece no e com o meio social no qual está inserido (PIAGET, 1974, 1977, 1986; VYGOTSKY, 1989, 1996, 2001; WALLON, 1981, 1986, 1989);
- Função da Educação Infantil de proporcionar inúmeras e variadas oportunidades para que as crianças se desenvolvam integralmente e aprendam. (Plano SME, 2008, p.68)

Seguindo essa consonância, com a Política Municipal de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a Proposta Pedagógica de Educação Infantil, o presente trabalho busca estruturar uma metodologia de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, sendo considerados os seus principais referenciais teóricos: A. Teberosky, E. Ferreiro, Heloísa Luck, Jean Piaget, Referencial Curricular para a Educação Infantil, Vygotsky e Zabalza. Com isso contribuir para explicitar o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas.

A proposta elaborativa seguiu aspectos de uma diretriz educacional com orientação didática específica dos autores: ARRIBAS (2004), BARBOSA & HORN (2008), BASSEDAS (1999), ZABALZA (1996), FERREIRO & TEBEROSK (1991), GALVAO

(1995), HOFFMANN (1996), LUCKESI (1997), OLIVEIRA (1997), OSTETTO (2000), SILVA (2000), VYGOTSKY (1998).

A idéia é favorecer apropriação e ampliação pelos profissionais em educação infantil que atuam aspectos teóricos sobre uma proposta sócio-interacionista, sem esquecer de embasar esse trabalho dentro de uma realidade vinculada à práxis das creches municipais.

Coerente com essa concepção de criança, o texto adotou os princípios da abordagem construtivista de desenvolvimento humano, segundo a qual o conhecimento é construído pelo sujeito através das interações que este estabelece com o seu meio físico e social. Tal aceção é contrária às idéias defensoras de que o conhecimento é inato (inatismo) ou transmitido pelo outro (empirismo), já que ambas delegam um papel passivo ao sujeito em relação ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, de forma a construir um cidadão e uma sociedade melhor.

# 1. DELIMITANDO UMA EPISTEMOLOGIA EDUCACIONAL

## 1.1 Elaborando uma linguagem e escrita

Para que se compreenda o processo de elaboração da linguagem oral e escrita, é importante primeiro estudar se esta habilidade no âmbito da linguagem, enquanto meio pelo qual a criança representa o mundo em que vive. De fato, ainda recém-nascida, os pais - os primeiros alfabetizadores conversam, brincam e envolvem a criança no mundo da linguagem, e logo esta se torna falante.

Da mesma maneira que aprende a falar espontaneamente, a cada dia, a criança alfabetiza-se, buscando significados e respostas às suas curiosidades, nesse processo que se prolonga por toda a vida e não só nos primeiros anos escolares. Percebe-se que os pais e as pessoas que lidam com crianças pequenas proporcionam-lhes as bases estruturais para pensar e observar o mundo à sua volta.

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a característica de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social.

Por meio da linguagem, o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta; através de relatos de viajantes, ou em livros. Com esse recurso tem acesso a mundos distantes e imaginários. As histórias que compõem o repertório infantil são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se a sua vivência concreta.

Para Ferreiro (1991, p.21) *“A alfabetização começa no ventre da mãe, quando os pais nomeiam e conversam com o filho ou a filha ainda em gestação, colocando palavras e letras nesses diálogos informais e afetivos”*.

Para Vygotsky apud Ferreiro & Teberosky (1991, p.134), *“a aquisição da linguagem escrita é a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade.”* Portanto, é imprescindível que o professor/alfabetizador tenha noção da natureza do conhecimento infantil e como ele se processa, já que as crianças constroem sua inteligência a partir de suas possibilidades de representar.

Piaget, em seus estudos, deixa claro a importância das formas de representação que as crianças utilizam nas suas interações com o mundo. Por isso, estas devem ser respeitadas nos seus modos de falar, brincar e, simbolicamente, imaginar.

## **1.2 O papel do jogo simbólico na alfabetização**

O jogo simbólico é o modo de representar situações ausentes através da utilização do corpo. A ludicidade propicia à criança o desenvolvimento das estruturas cognitivas, a construção da personalidade, o intercâmbio do cognitivo e do afetivo, o avanço nas relações interpessoais, o conhecimento lógico-matemático, a representação do mundo e o desenvolvimento da linguagem, leitura e escrita.

Quando brincam, as crianças operam com significados e significante, como objetos substitutos. Para Vygotsky apud FERREIRO & Teberosky (1991, p.110) é nessa brincadeira simbólica que a criança vai penetrando nos espaços da alfabetização. Nas interações sociais, a criança necessita da escrita e da linguagem para a realização dos jogos de interlocuções e, pouco a pouco, percebe a função social da escrita.

No entanto, a ludicidade não se limita a uma forma especial (Gogo), nem a um objeto específico (brinquedo). Trata-se de uma interação subjetiva com o mundo e com as pessoas. Por isso, faz-se necessário que as atividades lúdicas invadam as práticas docentes nas salas de aula, aproveitando todos os momentos para propiciar aos alunos o acesso ao desenvolvimento e ao conhecimento, uma vez que ler e escrever são ações mentais decorrentes da função simbólica.

## **1.3 O papel do desenho no desenvolvimento da escrita infantil**

O desenho desempenha um importante papel no desenvolvimento e na aquisição da linguagem pelas crianças, sendo através dele que estas mostram a sua visão de mundo e como percebem os objetos e pessoas ao seu redor e, principalmente, a si mesmas.

Considera Vygotsky apud Ferreiro & Teberosky (1991, p.121) que: “*os gestos são escritas feitas no ar, e os sinais escritos, freqüentemente, são simplesmente gestos que foram fixados no papel*”. Dessa forma, os desenhos ou tentativas de escritas são uma conseqüência de atos infantis. A princípio, a criança utiliza-se de uma visão animista como defesa e proteção contra o mundo que desconhece. À medida que se desenvolve cognitivamente e graficamente, este mundo, antes ilusório, passa a ser dominado através de palavras mágicas,

de gestos, de sinais gráficos evocativos, enfim, de representações. Desenvolve-se sua segurança e a criança passa a acreditar e agir concretamente em relação às pessoas e ao meio.

#### **1.4 A evolução da escrita infantil na concepção de Ferreiro & Teberosky**

De acordo com Ferreiro & Teberosky (1991), a aprendizagem da língua escrita é a construção de um sistema de representação. Nesse enfoque, a aprendizagem converte-se na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Do ponto de vista da escrita, as pesquisas das autoras indicam que cada sujeito, nesse processo, parece refazer o caminho percorrido pela humanidade, qual seja:

- Escrita pictográfica - Forma de escrita mais antiga que permitia representar só os objetos que podiam ser desenhados: desenho do próprio objeto para representar a palavra solicitada.
- Escrita ideográfica - Consistia no uso de um simples sinal ou marca para representar uma palavra ou conceito: uso de símbolos diferentes para representar palavras diferentes.
- Escrita logográfica - Escrita constituída por desenhos, referentes ao nome dos objetos e não ao objeto em si.

Segundo Ferreiro & Teberosky (1991), a criança, na fase icônica, utiliza-se da escrita como ocorria nas primeiras civilizações, ou seja, a criança acha que escrever é desenhar o objeto, as pessoas e as coisas.

Nessa fase, a criança necessita ser estimulada e desafiada para que reveja as hipóteses construídas e as abandone por hipóteses mais generalizantes.

Como todo processo de elaboração de conhecimento, compreendido na sua dimensão dialética, é importante perceber que, ao transformar o objeto de conhecimento, a criança também se transforma e, quando este processo se dá de forma significativa, ela possui a seu dispor novos esquemas mentais que utilizará nos próximos desafios. Porém, vale ressaltar que cada criança possui um ritmo próprio para essa elaboração.

Como subsídio fundamental para a compreensão desses processos internos Ferreiro & Teberosky (1991) desenvolveram uma investigação com crianças, na qual explicitam as construções e níveis conceituais pelos quais elas passam para compreender o sistema de escrita.

Para Ferreiro & Teberosky (1991, p.82): *“A criança adquire o conhecimento da língua escrita porque ela interage e infere, ao objeto de conhecimento, esquemas sucessivos mais complexos, proveniente do seu desenvolvimento cognitivo”*.

As referidas autoras estruturaram esse desenvolvimento do conhecimento em diferentes momentos de aquisição, constituindo um momento de aquisição em níveis sucessivos. Esses níveis descrevem a evolução conceitual lingüística que a criança apresenta a respeito da linguagem e escrita que, geralmente, se inicia, por volta dos 2 anos, ou seja, período em que a criança ainda não ingressou na escola. Vale ressaltar que caso essa progressão não aconteça na família, cabe à escola introduzi-la nesse processo.

Cumprir verificar os níveis de conceitualização da escrita apontados por Ferreiro & Teberosky (1991).

- Nível pré-silábico

No pré-silábico, a criança começa a diferenciar letra de número, desenhos ou símbolos, reconhecendo que as letras servem para escrever.

A criança apresenta a falta de consciência da correspondência entre pensamento e palavra escrita; entre fonema e grafema; e não reconhece o valor sonoro convencional da relação existente entre o som e a letra; não percebe a importância da ordem e das letras e tem a idéia de que a leitura e a escrita de - palavras somente são possíveis se houver muitas letras, demonstrando também uma ligação difusa entre pronúncia e escrita.

Nesse processo de troca de informações, através de variadas estratégias, a criança se apropria do conjunto de signos convencionados historicamente para representação escrita da língua. Começa a se estabelecer, então, o conflito da relação entre a pronúncia e a escrita. A descoberta deste vínculo representa para a criança uma complicação difícil de ser resolvida.

- Nível da hipótese-silábica

Surge, então, o que as autoras chamam de hipótese-silábica:

Este nível é caracterizado pela tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba [...]. A criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. Ferreiro & Teberosky (1991, p.193).

Embora necessária esta hipótese é falsa, porque se refere à concepção de que cada letra representa uma sílaba. Nesse momento, a criança começa a buscar uma relação sistemática entre fonologia e grafia. Acontece o conflito na contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letra X a escrita dos adultos.

Nesse nível, as categorias lingüísticas ainda não estão definidas, pois ao escrever uma frase, a criança pode colocar uma letra para cada sílaba. Dizem Ferreiro & Teberosky (1991, p.196) que... *“a hipótese silábica é uma construção original da criança, que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto”*.

A seguir, aparece o momento em que a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vai além da sílaba.

- Nível silábico-alfabético

Nesse nível, a criança supera a hipótese silábica e encontra-se no caminho da hipótese alfabética, buscando alcançar a fonetização da sílaba, ou seja, a constituição alfabética. Essa fonetização da sílaba não é instantânea e definitiva. O aluno começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas, enquanto escreve outras na hipótese silábica. Estabelece-se, então, uma exigência no sentido de tornar a escrita progressivamente mais sociável.

Na descoberta da escrita alfabética, Ferreiro & Teberosky (1991, p. 213) identificam o final desta evolução:

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a 'barreira do código'; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defronta com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.

Para Grossi (1990), no nível alfabético a criança enfrenta quatro problemas:

O primeiro, refere-se aos tipos de sílabas. As crianças, de modo geral, generalizam que todas as sílabas têm sempre duas letras e dificilmente concluem, automaticamente, que existem sílabas de uma, duas, três, quatro ou cinco letras.

O segundo problema que as crianças vivenciam, nessa etapa de construção, é a separação das palavras na produção de textos. Durante a escrita de textos, as crianças ora emendam palavras, ora dividem em duas ou três partes. Isso acontece porque, quando a criança escreve, concentra-se na sílaba; assim, as palavras tendem a desaparecer como um

todo. Aparecem o que a autora chama de junturas (palavras emendadas) e segmentações (separação indevida das palavras). Daí a necessidade de se trabalhar, nesse nível, a construção da base ortográfica.

O terceiro problema diz respeito à ênfase sobre a escrita fonética. A criança descobre que uma mesma letra pode ter som de outras letras.

Por último, criança enfrenta dificuldades na escrita e na leitura de sílabas complexas. A compreensão de grupos consonantais é fruto de muito esforço lógico de raciocínio e não de memorização ou fixação mecânica.

É importante, nesse período, que o professor/alfabetizador compreenda a língua escrita como um sistema de representação e não um código de transcrição gráfica (Ferreiro & Teberosky, 1991), pois o que a criança, em processo de alfabetização, tenta compreender são as leis e normas desse sistema complexo. Portanto, faz-se necessário que tenha acesso às diversas formas por meio das quais esse sistema se materializa.

Assim, a aquisição da leitura e da escrita deve ocorrer respeitando os níveis e hipóteses da criança progressivamente, de forma que o conhecimento sobre a língua materna chegue a ela, ou melhor, seja reconstruída, contextualizando os meios que viabilizaram essa aquisição.

Nessa construção, a criança passa por etapas importantes consideradas, muitas vezes, erradas do ponto de vista convencional, mas certas para ela, porquanto são lógicas e, sobretudo, necessárias - erros construtivos.

Relacionando os estudos de Vygotsky, Piaget e Ferreiro & Teberosky, pode-se considerar a questão da escrita e leitura como indiscutível. A criança inicia seu questionamento acerca da escrita desde que interage com objetos de leitura pela primeira vez, a partir de suas interações com o mundo e, principalmente, desde suas primeiras construções representativas, a partir do lúdico.

Partindo dessas concepções, o fazer pedagógico deve estar voltado para os interesses da criança. A aprendizagem deve ocorrer naturalmente e o professor/alfabetizador, mediador e organizador do processo de construção e reconstrução do conhecimento, deve estar preparado para conviver com o QUANDO e COMO intervir.

A escrita é a representação da palavra, através dos signos de codificação que possuem um significado e reproduzem todos os sons da linguagem falada. A função essencial da escrita é transmitir a linguagem oral, sendo necessário não observá-la apenas como uma mera cópia de sinais gráficos, que implicaria num processo sensorio motor. A função da escrita é bem mais ampla, é dizer alguma coisa com o auxílio de sinais gráficos.

Para tanto, é preciso a presença de condições necessárias ao seu desenvolvimento. Perturbações nestas condições acarretam prejuízos na aquisição gráfica, devido a estes fatores estarem estritamente ligados à própria função da escrita.

Segundo Ajuriaguerra (1988), o desenvolvimento da escrita passa por quatro grandes estágios: o da motricidade, o mental em seu aspecto global, da linguagem e o sócio-afetivo. Estas quatro categorias são indispensáveis para que exista um desenrolar do processo da escrita. Sem a análise das mesmas seria infundado dissertar acerca da escrita, porque através dela, a um aproximar da motricidade, linguagem e desenvolvimento sócio-afetivo.

Onde, o desenvolvimento da motricidade tem peso considerável sobre as perturbações da disgrafia e sobre o desenvolvimento da escrita de um modo geral. Sendo a escrita uma atividade motora fina bastante complexa e diferenciada, que tem o seu aprendizado e desenvolvimento durante a pré-escola e o ensino fundamental, faz-se necessário uma atenção especial na sua construção.

O desenvolvimento psicomotor da criança está fundado na maturação geral do sistema nervoso, este desenvolvimento possui dois níveis segundo Ajuriaguerra (1988).

O primeiro nível é o geral, onde está o conjunto das regulações tônico-posturais e das coordenações cinéticas. Para a escrita, é necessária uma imobilização e uma sustentação tônica geral. Quanto mais a motricidade geral estiver evoluída, mais adaptado e cômodo deverá ser o objetivo da atividade exigida.

O segundo nível está reservado ao desenvolvimento das atividades digitais finas, tão necessárias na prática da escrita e durante os exercícios preparatórios do pré-escolar. Os famosos exercícios de prontidão.

Para que a criança execute o ato gráfico é indispensável que ela utilize uma certa força. Essa força segue um desenvolvimento progressivo na criança. É importante ressaltar que a utilização da força não depende unicamente do potencial qualitativo de um músculo ou de um grupo de músculos.

Nos primeiros anos de vida, o mecanismo da apreensão segue uma evolução extremamente precisa, que é fator dependente na posição do ato de escrever, ao mesmo tempo do desenvolvimento da força e de uma diminuição dos eventos parasitas. Determinados autores quando tratam deste componente da motricidade dizem:

Há uma lei de economia implicando em que até um certo ponto, a fadiga e a crispção evoluem em sentido inverso a força. Isto aparece nitidamente na evolução do grau de flexibilidade, rigidez ao nível das diferentes articulações do braço que escreve. Aos 07 anos a maioria das crianças se apresentam crispados, aos 11- 12 e 14 anos, a maioria das crianças são ágeis. (Ajuriaguerra, 1988, p.225)

Outros estudiosos também concordam e chegam à conclusão de que dentro desta perspectiva pode-se pensar que a evolução da força se processa desta maneira e intervém também na melhoria de pegar o instrumento. Isto fica constatado na observação dos dedos que são mais dobrados na criança de 05 a 07 anos, mais estendidos e mais flexíveis por volta dos 11 e 12 anos, e somente aos 14 anos a força é usada de maneira adequada, sem se fadigar, não tendo necessidade de aumentar sua tensão muscular na sua tarefa escolar.

Num trabalho de reeducação, é importante observar que a criança pode melhorar a execução da escrita, quando aprende uma melhor forma de utilização de sua força e pela modificação das reações tônicas desfavoráveis.

Na prática, a criança deve ter a possibilidade de aprender a pegar a caneta, a qual deve estar entre a extremidade do polegar e do indicador e a face lateral interna da terceira falange e do dedo médio, enquanto os outros servem somente de leve apoio.

Atualmente, muitas crianças seguram mal o lápis, esta ocorrência se dá devido: ao fato de que ninguém as ensinou o modo exato de segurá-lo, ao uso de instrumentos gráficos com dimensões variadas, exigindo diferente apreensão; à solicitação para que as crianças aprendam a escrita precocemente ou executem muito velozmente. A modalidade de pegar é variada, mas se, inicialmente, isso não for enfatizado para a criança, enquanto ela aprende a escrever, mais tarde a dificuldade se evidenciará frente a exigência do cursivo e da execução veloz e prolongada.

Os estudos sobre a localização dos movimentos dizem que: “É importante o papel da localização dos movimentos em uma melhor utilização da força. Ela é um sinal de processo quando aparece conforme modalidades, nos movimentos distais e nos movimentos de progressão”. (Ajuriaguerra, 1988, p.105)

A criança de 05 anos, antes de executar um modelo de escrita, tem necessidade de examinar por muito tempo antes de fazê-lo, isso vai acontecer por algum tempo ainda, devido à rapidez dos movimentos estar relacionada com os fatores de maturação. Porém, a evolução da rapidez da escrita acontece não somente por influência de um fator isolado, mas também, depende do nível ortográfico e até afetivo da criança.

A aprendizagem da leitura e da ortografia influi como facilitador do movimento, economizando pausas. A criança de 05 anos não possui essas habilidades para examinar o modelo, como já foi dito antes contrário das crianças maiores que, diante de letras e palavras aprendidas, não hesitam tanto neste ato mental combinado com o ato manual.

A automatização não é só importante para a supressão do tempo da parada, acelerando a escrita, ela é responsável pelo ritmo e pelas ligações que transformam as letras em fórmulas pessoais.

O desenvolvimento mental é um dos fatores imprescindíveis na escrita. No entanto, é difícil determinar isoladamente sua influência, sem a participação do desenvolvimento psicomotor e perceptivo motor.

Porém, analisando o nível gráfico da criança portadora de alguma deficiência mental, é notável a sua influência e importância para esta aquisição.

No desenvolvimento mental, a inteligência, segundo posições (Piaget apud, Condemarim & Schadwck), constitui a mais elevada e flexível forma de adaptação de organismo ao ambiente. O processo de adaptação se realiza por meio da assimilação e da acomodação, que são dois processos, por sua vez, opostos e complementares. A assimilação, sob o ponto de vista de Piaget é o processo pelo qual cada novo dado da experiência se incorpora a "esquemas mentais" que já existem na criança. Enquanto a acomodação consiste na transformação dos meios, ou seja, novas experiências fazem com que surjam um novo esquema. A adaptação inteligente só é alcançado, quando há um equilíbrio entre os processos de assimilação e de acomodação.

Para Jean Piaget a maturação do sistema nervoso, o ambiente físico, o ambiente social e a equilibração progressiva, tem como fundamento o desenvolvimento do raciocínio. Convém propiciar à criança um ambiente físico da melhor qualidade estimular a interação social e observar o mecanismo da equilibração. Segundo Piaget o conhecimento se dá por meio em que vive. O conhecimento sedimenta-se sobre conteúdos já adquiridos por processos de assimilação e acomodação.

- Conhecimento físico: A criança age e coordena ações sobre os objetos, e por meio de experiências, realiza descobertas e invenções.
- Conhecimento lógico-matemático: As ações, coordenadas por seu pensamento, estabelece relações com objetivos.
- Conhecimento social: Após ter desenvolvido os conhecimentos prévios necessários, a criança passa agir sobre tais informações, transformando-as e principalmente transformando-se para incorporá-los a seu dia-a-dia.

O desenvolvimento mental se modifica progressivamente, devido ao fato de o equilíbrio não ser estático, mas ativo para atingir outra forma de compensação.

A maturidade e a aprendizagem são responsáveis também pelo desenvolvimento cognitivo, porém, a importância de cada um destes fatores, em particular, é difícil de medir, porque eles operam de forma isolada. A idade mental como algumas pessoas chamam, ou o desenvolvimento mental, é um fator de controvérsia quanto ao ingresso na escola. O que considerar mais importante, a idade mental ou a idade cronológica? A idade cronológica serve como base para nortear os educandos e não deve ser elevada. A idade mental está mais relacionada ao êxito nas tarefas de aprendizagem.

Existem certos tipos de habilidades e rendimentos que variam com base na idade cronológica e no grau escolar. Para essa teoria, a prontidão, no uso da linguagem escrita e da aritmética, depende não só da capacidade mental, como também, da maturação física de aprendizagem escolar prévia. A relação entre idade mental e maturidade, por sua vez, deve ter um consenso, não determinando que só um critério constitua o ponto inicial para determinar a aprendizagem, subestimando a importância de outros tão essenciais, como o ambiente sócio-cultural de onde provém à criança.

A atitude passiva em relação à espera do fator tempo para que a maturação escolar se instale é outro risco, devido não haver oportunidade da criança seguir seu percurso com motivação, nesse sentido uma acomodação não irá constituir etapas que serão importantes para aquisição da aprendizagem e da escrita.

O uso de testes, para medir o nível de inteligência como o QI. (quociente intelectual) constitui uma medida bem empregada, que proporciona uma boa orientação sobre o nível intelectual e o seu funcionamento, podendo compor prognósticos de rendimento satisfatório.

Para finalizá-lo, segundo as pesquisas realizadas, inteligência é o conjunto de capacidades globais que o indivíduo tem, para agir com propósito de pensar racionalmente e interagir, efetivamente, com seu meio ambiente. Daí, a importância de se observar o comportamento da criança em situações comuns da vida, tanto na escola, quanto de uma forma geral levando-se em conta sua idade e sexo.

## **1.5 Desenvolvimento e linguagem**

Por meio da linguagem, as pessoas se expressam, compreendem e são compreendidas. Os gestos, os sons e os desenhos, através do tempo, num processo lento e evolutivo, compõem a linguagem oral e escrita, possibilitando a comunicação entre os seres humanos.

Como já lembramos, o homem está continuamente aprendendo e se desenvolvendo. Esse processo se inicia antes do nascimento e só acaba com a morte. Na verdade, o

desenvolvimento do nosso corpo se completa ao final da adolescência, mas o uso que fazemos do nosso corpo, a habilidade de usá-lo para diferentes fins, é bastante aperfeiçoada com as aprendizagens que vão acontecendo pela vida afora. E é claro que os demais aspectos do desenvolvimento também continuam acontecendo. Como estamos nos referindo aos diversos aspectos do desenvolvimento, é bom esclarecer quais são eles e em que eles consistem. De um modo geral, fala-se em três aspectos:

**Afetivo:** refere-se às relações da pessoa consigo mesma e com as outras pessoas; suas reações, motivações, necessidades, formas de se relacionar etc. mais comuns. Deve abranger tanto as conquistas como as dificuldades típicas de cada faixa etária considerada. É preciso lembrar que em todas as idades a pessoa precisa desenvolver ligações afetivas fortes e estáveis;

**Psicomotor:** inclui o desenvolvimento das possibilidades de usar o corpo, tanto realizando movimentos e ações como permanecendo parado. Também nos reporta à maneira como a pessoa se relaciona com o seu corpo. Assim, tem uma estreita relação com o aspecto cognitivo e, especialmente, com o aspecto afetivo/emocional/social. Cuidados com a saúde da criança, atenção, carinho e confiança nas suas possibilidades, ambiente seguro e estimulante são essenciais para um bom desenvolvimento psicomotor;

**Cognitivo:** diz respeito às conquistas e limitações na forma como a criança percebe e se relaciona com o ambiente e com as pessoas, compreende o que acontece, estabelece relações, tira conclusões aprende coisas novas. As pessoas aprendem muitas coisas no início da vida, embora esses progressos sejam mais visíveis a partir de meados do primeiro ano; mas para que isso aconteça precisamos dar-lhes muito carinho, incentivá-las (sem pressa nem ansiedade para que progridam rápido, pois as crianças têm seu próprio ritmo) e fornecer-lhe variadas oportunidades de ver, ouvir, cheirar, manipular etc. o ambiente ao seu redor.

Quando nos comparamos com uma criança, ficamos admirados pelas diferenças que encontramos. Hoje é inquestionável que a criança não é um adulto em miniatura, mas tem características próprias. De fato, mesmo entre diferentes faixas etárias de crianças vamos encontrar diferenças marcantes nas suas estratégias e possibilidades de aprendizagem, nas suas necessidades e interesses e na sua relação com o mundo. É por isso que estudiosos do desenvolvimento humano não se contentaram com a divisão nos grandes períodos conhecidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. Esses estudiosos, como Sigmund Freud, Jean Piaget e Henri Wallon dividiram a infância em etapas menores, geralmente chamadas de fase ou estágio de desenvolvimento.

Mas apesar de haver diferenças entre os grandes períodos da vida e mesmo entre as fases ou estágios do desenvolvimento, há semelhanças muito importantes que unem todos eles. É sobre essas semelhanças no processo de desenvolvimento humano que vamos nos deter agora.

O desenvolvimento do ser humano é um processo complexo e integrado, abrangendo todos os aspectos (psicomotor, afetivo e cognitivo). Desde o início da vida os progressos de um aspecto influenciam os outros: por exemplo, quando um bebê desenvolve bem a sua capacidade de manipular objetos (aspectos psicomotor), pode conhecer melhor sobre as propriedades desses objetos, identificando-os como bom de mastigar, de rolar ou de fazer barulho, mole duro etc. (aspecto cognitivo); quando uma menina passa a identificar-se mais com a mãe (aspecto afetivo), se esforça para desenvolver habilidades que ela possui, aprendendo, por exemplo, a lavar a louça (aspecto psicomotor), quando uma criança começa argumentar contrários aos seus (aspecto afetivo).

Mesmo autores que se dedicaram mais ao estudo do aspecto cognitivo, chamam a atenção para essa grande relação entre diferentes aspectos. Piaget (1974), por exemplo, é categórico:

Não existe nenhuma conduta, por mais intelectual que seja que não comporte, na qualidade de móveis (quer dizer lhe fornecendo o movimento, lhe dando os motivos), fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva.

Já Vygotsky (1988) adverte que não podemos pensar o processo do pensamento dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa, e afirma que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada (transformada) com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere.

É interessante assinalar que nem sempre as coisas caminham para o mesmo lado: Wallon nos ensina que quanto mais a nossa racionalidade se desenvolve, mais diminui a força e a expressão das nossas emoções - o que é uma pena, num certo sentido, pois embotamos a capacidade de expressarmos nossas alegrias e afetos que tínhamos quando crianças, mas é útil em outros (já pensou o que aconteceria se não pudéssemos controlar, por exemplo, as raivas que tivéssemos e agredíssemos quem as provocasse?).

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem estão muito interligados. As aprendizagens que realizamos interferem no processo de desenvolvimento; podemos até dizer que quanto mais aprendemos mais desenvolvidos nos tornamos.

Vygotsky (1988) é o autor que melhor compreendeu isso: A característica essencial da aprendizagem é que ela engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Por outro lado, o fato de termos atingido um certo grau de desenvolvimento torna possível ou mais fácil adquirir alguns conhecimentos, habilidades, percepções etc. Vejamos um exemplo; quanto mais alguém exercita a sua habilidade em tocar violão, mais desenvolverá essa habilidade; no entanto, não seria capaz de aprender essa habilidade quando ainda era bebê.

Cada etapa de desenvolvimento prepara e serve de base indispensável pra a etapa seguinte: tudo que o bebê aprende e exercita é importante para o que ele vai poder adquirir criança; tudo que a criança aprende e exercita é importante para o que ela vai poder adquirir quando adolescente e assim por diante (como você deve estar concluindo, o mesmo pode se dizer de um estágio de desenvolvimento para outro).

O desenvolvimento se dá pela conjugação de características (da própria pessoa) e características externas (do meio em que a pessoa está se desenvolvendo). Talvez o aspecto em que essa influência mútua seja mais fácil de ser percebida é no desenvolvimento psicomotor; mesmo que um bebê tenha possibilidade de sentar-se por volta dos sete meses, isso não acontecerá se ele for mantido constantemente deitado numa rede. Em outras palavras, dizemos que há uma interação entre fatores orgânicos e fatores sociais. Essa interação acontece em todos os aspectos do desenvolvimento humano.

No início da vida, os fatores orgânicos têm um peso maior. Gradativamente, esses fatores mais ligados à nossa constituição biológica vão sendo superados pelos fatores sociais.

Assim, a nossa evolução intelectual não é garantia pelo simples amadurecimento do nosso sistema nervoso: o aparecimento da nossa linguagem, por exemplo, só acontece com a interferência de outras pessoas. Todas as nossas condutas psicológicas superiores são adquiridas no contato com outros homens.

O papel do meio onde a pessoa se desenvolve é, portanto, cada vez mais importante. As habilidades, os conhecimentos, os valores etc. da cultura são decisivos para o processo de desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas. Muitas das estratégias de ação, dos comportamentos, das formas de interação são profundamente influenciados (não dizemos determinados porque, como já nos referimos, as características individuais também estão presentes) pela cultura. Fazem parte da cultura e constituem o contexto de desenvolvimento:

Os aspectos físicos do espaço, os objetos, as pessoas mais próximas, a linguagem, os costumes, as artes, o folclore, os conhecimentos etc. Em cada estágio do desenvolvimento a pessoa vai interagir mais intensamente com certos componentes desse contexto.

Como o nosso desenvolvimento se dá na interação com um determinado contexto cultural, o ritmo do desenvolvimento pode variar bastante. A ordem em que os estágios ou os períodos de desenvolvimento pode variar bastante. A ordem em que os estágios ou períodos de desenvolvimento ocorrem não muda, mas a sua duração pode variar de acordo com diversos fatores: por exemplo, atualmente, nas grandes cidades, um jovem de classe média permanece muito mais tempo na condição de adolescente (dedica-se mais aos estudos e continua muito tempo dependente dos pais até começar a trabalhar), ao passo que um jovem trabalhador do campo logo precisa começar a trabalhar, se emancipa de seus pais e constitui família.

É sempre bom lembrar que, como parte dessa cultura, são apenas consumidores de conhecimentos, habilidades e valores, mas temos um papel ativo, também somos produtores de cultura. Nós contribuimos para ampliar os conhecimentos, aprimorar as habilidades e mudar os valores do grupo social ao qual pertencemos.

O importante é que nós aprendemos com os outros e os outros também aprendem conosco. Portanto, as pessoas se constituem na interação com outras pessoas, através de processos múltiplos de interação com o meio sociocultural.

Assim, é no grupo social que as pessoas adquirem a sua identidade cultural, que permite a sua integração nesse grupo. Por outro lado, ao mesmo tempo que isso acontece, constrói a sua personalidade, que a diferencia dos demais integrantes do grupo.

## **1.6 Linguagem oral**

A linguagem oral não pode ser considerada uma atividade dissociada do processo de desenvolvimento da escrita. A aquisição desse processo gráfico necessita da evolução da linguagem oral, que tem início logo nos primeiros dias de vida da criança.

É comum observar que retardos simples na linguagem, transtornos da fala com alterações fonéticas e transtornos na compreensão de texto perturbam a aprendizagem da leitura. Conseqüentemente, as crianças, que não podem ler, ou mostram dificuldades para fazê-lo, terão problemas para escrever. Tal fato se revela quando a criança é capaz de copiar, mas, nem sempre, sabe utilizar adequadamente os símbolos escritos para comunicar-se, ou

tem dificuldades para executar os padrões motores necessários ao traçado das letras ou palavras, apesar de ter um bom nível de linguagem oral e ser um bom leitor.

O funcionamento verbal da primeira etapa é da aquisição do significado. A aquisição pela criança da noção e da função dos objetos que a cercam vai construir uma atribuição do significado social de cada coisa. A criança não tem noção dos objetos, no que diz respeito ao princípio da sua interação com o meio ambiente, nem os objetos despertam nela qualquer tipo de reação emocional ou comportamental, devido não existir significado.

Com a observação constante de uso de um objeto e sua função, ela começa o relacionamento com este, e surge a noção dentro de seu universo, passando a ter significado. Na seqüência de suas colocações, Morais, afirma que, mais tarde, na segunda etapa, os objetos que adquiriram significados para a criança, é associado aos seus nomes, estando desta forma iniciando a palavra falada. Cada vez que o nome do objeto for dito, evocará a imagem que se encontra armazenada na sua memória.

Dessa forma, desenvolver a afetividade representa a base que a criança alcança sobre a aprendizagem da escrita, e gera uma modalidade de linguagem expressiva. A maturidade emocional é precisa para todo aprendizado inicial, dando sustentação para as frustrações, e não permitindo o aprendiz a desanimar ante obstáculos, empregando esforços para alcançar os automatismos correspondentes às primeiras etapas.

A atividade de escrever é bastante complexa. O professor necessita de sensibilidade para compreender que a sua realização não se dá de forma opressiva, é preciso estar atento para que a sua conduta não venha inibir a criatividade do aluno. A correção é outro ponto importante nesta relação, é recomendável não corrigir demais, porém incentivar a auto-correção. Despertar a autocrítica talvez seja o melhor caminho, para que as idéias possam gerar, com fluência, a maturidade, num traçado gráfico razoável.

O desenvolvimento do estado emocional da criança tem uma relação muito estreita com o desenvolvimento da disgrafia. É comum, crianças, que possuem pouca motivação para escrever, encararem este ato como uma atividade desagradável e sem objetivo.

São vários os fatores emocionais existentes e relacionados às dificuldades para escrever, ou apontados como causa do fracasso escolar. Dentre eles, pode-se destacar a superproteção, que origina uma relação de dependência da criança com os adultos, transformando a aprendizagem numa tarefa impossível de ser realizada sozinha, diante da insegurança de conviver com fatos desconhecidos, onde a presença dos pais é por ela imprescindível.

Criança com dificuldade em aceitar limites também apresenta problemas para se adaptar ao sistema educacional, onde regras e padrões fixos de conduta existem, para que sejam cumpridas as tarefas escolares.

A escrita é uma atividade específica e fundamental da escola e, portanto, a sua correta evolução tem repercussões diretas sobre o rendimento escolar, independente das capacidades cognitivas da criança. Ela é significativa, antes mesmo dela freqüentar uma escola. Esse conhecimento é construindo através de sua participação em práticas sociais, onde a escrita tem um significado na sua vida ou no grupo familiar a que ela pertence.

As crianças de classes menos favorecidas também trazem consigo esse anseio de realizar a aprendizagem da escrita. É comum perguntar aos pais ou a elas próprias o que vêm aprendendo na escola e, como proposta, escutar: aprender a ler e a escrever. Esse sentido é essencial para que a leitura e à escrita se processem como uma aquisição pessoal e não como algo que pertença à escola.

Segundo Ferreiro (1991), a escola, muitas vezes, busca na criança um meio de trabalhar a escrita só dentro da sua utilidade, para os exercícios escolares, ficando a expressão espontânea, desta forma de linguagem, encolhida por pretensões de só corrigir a ortografia, ou exigir boa caligrafia, com prejuízo da reflexão pessoal do aluno.

É necessário que o professor fique atento ao conhecimento ou aos anseios trazidos pelo aluno sobre a função da escrita, relacionando-a com seus usos sociais, não transformando a funcionalidade desta, numa prática ou tarefa meramente escolar, onde a criança escreve e o professor corrige.

Diante disso, o professor precisa considerar a funcionalidade desse ensino, visando a possibilidade de trabalhar com diferentes textos e situações, onde os alunos identifiquem a escrita como necessidade de expressão. O livro didático e cartilhas, por si só, não preenchem essa exigência. Deverão ser completados com materiais de exploração, a partir de seu cotidiano, como: as caixas de embalagem, bulas de remédios, listas de compras, revistas em quadrinhos, jogos, jornais. Assim, pode-se concluir que a escrita não é especificamente trabalhada só na escola, mas conquistada em cada etapa do desenvolvimento mental.

Nas leituras mecânicas, nas cópias e nos ditados, a atenção se dirige para a forma escrita, e não para o seu significado, associando que, nos acessos primários, a visão de utilidade de aprendizagem da escrita, para um contexto mais amplo, não se dá de forma direta, mas sim, mediante a relação entre o professor e o aluno.

“Quando não está ensinando a ler e a escrever, os alunos têm maior possibilidade e participar e assim produzir melhores resultados espontaneamente”. (Ferreiro, 1991, p.21)

Os alunos participam de todas essas atividades cotidianas, e ficam muito atentos quando é uma coleguinha que vai para o quadro ou, ainda, quando participam de outras atividades escritas, não solicitada pelo professor, como: ler revistinhas escondidas, trocar bilhetinhos, examinar cartazes afixados nos murais, ficar rabiscando o quadro ou levar giz para a hora do recreio. Tudo isso é um processo social de apropriação da escrita, que dá acesso a outros conhecimentos não limitados pelo professor.

Todas essas concepções reafirmam a proposta onde a iniciação da escrita não se processa somente na relação direta professor e aluno, dentro de quatro paredes, mas no contato com a realidade familiar, grupal, comunitária e de sociedade.

A aprendizagem, como parte social do ser humano acontece de forma gradual, constante e contínua. Cada indivíduo tem seu ritmo biológico de aprendizagem, aliado ao seu esquema particular de ação e que constitui sua individualidade tais diferenças individuais levam alguns a serem mais rápidos, ou lentos dentro de um padrão de aprendizagem.

A aprendizagem é, portanto, um processo pessoal, isto é, tem fundo genético, psicológico, processual, individual. E do seu esforço e interesse, aliado aos esquemas de ação inatos, aprendemos por nós mesmos e jamais pelos outros. As novas aprendizagens dependem das anteriores. As primeiras são pré-requisitos para as subseqüentes, daí, a aprendizagem ser um processo cumulativo, ou, cada aprendizagem vai se juntar ao repertório de conhecimentos e de experiências que o indivíduo possui, para construir sua bagagem cultural de forma integrativa e dinâmica.

Mas, esse processo dialético da aprendizagem está embutido na ordem histórico e sócio-cultural do indivíduo, além das ações institucionais sociais e políticas-ideológicas. Aprender é um somatório psicomotor, intelectual, afetivo, crítico e relacional.

O conhecimento, como resultado interativo de aprendizagens da civilização humana torna a escola representante do saber. Mas, ela também é um local de confronto entre as diversidades, a variedade das possibilidades. Se a escola pública carece de estrutura patrimonial e profissionais qualificados, existem casos de crianças que precisam desenvolver certos aspectos cognitivos com ritmos diferenciados e aprendizagem diversas, maiores dificuldades nos aspectos sócio-culturais referentes a escola e ao seu patrimônio físico, cultural, e didático-operacional para se adequar a essa nova realidade.

## 2. ESTRUTURANDO ENSINO E APRENDIZAGEM

Segundo Zacharias (2008), podemos estruturar as seguintes implicações desta teoria para o processo de ensino e aprendizagem:

- Os objetivos pedagógicos necessitam estar centrados na criança e partir de suas atividades;
- Os conteúdos não são concebidos como fins em si mesmos, mas como instrumentos que servem ao desenvolvimento evolutivo natural;
- As situações didáticas devem incentivar as crianças a construir conhecimentos ao invés de recebê-los passivamente do professor;
- As experiências de aprendizagem necessitam estruturar-se de modo a privilegiarem a colaboração, a cooperação e intercâmbio de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento;
- A interação social favorece a aprendizagem;
- A aprendizagem é um processo construído internamente;
- A aprendizagem é um processo de reorganização cognitiva;
- Os conflitos cognitivos são importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem. (ZACHARIAS, 2008, p.43)

Dentro dessa contextualização de teorias de aprendizagem o desejo de conceituar o processo de aprendizagem como uma relação construtiva e interativa entre grupos é fator de unificação entre os pesquisadores.

De acordo com Vygotsky, a aprendizagem pressupõe o envolvimento de grupo de indivíduos numa interação social, e na prática comunicativa. Esse funcionamento interpsicológico daria origem ao funcionamento intrapsicológico, resultante da internalização, ou seja, certos aspectos da atividade realizada num plano externo passam a se realizar num plano interno.

Vygotsky nos mostra que:

*“A palavra segue uma trajetória em direção ao conceito, onde o significado, ou seja, a relação do conceito, com o objeto passa por várias transformações. E tal processo de generalização é guiado pela linguagem do ambiente da criança, a partir do significado que a palavra já possui na linguagem dos adultos”.* (VYGOTSKY, 1988, p. 57).

A aprendizagem escolar é uma das mais importantes fontes de conceitos para as crianças, principalmente a partir da introdução do conceito científico. Dessa forma, a boa aprendizagem é aquela que promove e se distancia (adianta) ao desenvolvimento.

Segundo Kato (1993, p. 102) explica:

O caminho que percorrem as crianças para compreender as características, valor e função deste objeto cultural, que é a escrita, desde que esta passa a ser objeto de sua atenção, deve merecer estudos sistemáticos, para ser conhecido por todos aqueles que pretendam trabalhar no processo de alfabetização.

No processo de conhecimento construtivista-interacionista importa as experiências e os fatores afetivos. Fatores estes que envolvem a intersubjetividade e a interdisciplinaridade. Assim, temos um estado de efetiva comunicação em que cada interlocutor está consciente do outro e com ele focaliza um mesmo aspecto de um evento, uma ação ou uma situação.

Terzi (1995, p.22) complementa:

A intersubjetividade na interação pressupõe, então, um compromisso mútuo dos interlocutores para com a mesma realidade sobre a qual se fala, e esse compromisso tem como base uma crença na existência de um mundo comum. É essa crença pressuposta num mundo compartilhado que permite algum grau de intersubjetividade nas interações iniciais entre mãe e criança, proporcionando, assim, condições para um avanço em direção a um partilhar real.

No entanto, no contexto escolar e até mesmo social, o espaço destinado ao processo de leitura é totalmente escasso. Muitos autores que se dedicam ao processamento da leitura constataam a vontade de ler, nos estudantes, torna-se uma atividade pouco comum.

Do ponto de vista de Calkins (1989, p.65).

À medida que os estudantes crescem, menos gostam de ler. Oitenta por cento dos garotos de nove de anos de idade dizem que gostam de ler, mas somente a metade desses alunos, de dezessete anos, gosta de ler. Somente trinta por cento dos jovens escolheria ler em vez de olhar televisão ou ir a um cinema. Se os estudantes lêem, raramente o fazem por prazer. Eles valorizam a leitura mais por sua apresentação de informações, não para o crescimento pessoal ou por prazer.

Já se tornou antológica e obrigatória, quando se trata de leitura, citar-se Paulo Freire, para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra, contudo, torna-se necessário, seguindo o raciocínio do trabalho. Ou seja, segundo Freire (1984, p.08).

(...) refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Nos currículos usuais da nossa realidade, não encontramos uma resposta a essa indagação. Para quê, e como ler? – essa falta de explicitação da funcionalidade da leitura obscurece sua importância e sua vitalidade para a formação do cidadão. Daí o papel da escola em relação à leitura é o de oferecer aos alunos situações que eles aprendem a ler e leiam para aprender algo. Mas, essa produção de sentido, por sua vez, é determinada pelas condições sócio-culturais do educando. Os seus objetivos, os seus conhecimentos de mundo e de língua que possibilitam a leitura. Cabe à escola harmonizar as heterogeneidades de estereótipos sociais, cultivando peculiaridades, buscando a valorização e a compreensão do universo pessoal do educando.

Utilizando práticas na sala de aula que propiciem a todos um contato significativo com a leitura e a escrita no cotidiano. Este contato fortalece o conhecimento das normas lingüísticas e das aplicações da língua enriquecida pelas regras e demais instrumentos adquiridos pela leitura e escrita. Uma das responsabilidades do educador é proporcionar ao educando novas capacidades de aquisição da leitura, de maneira que ele compreenda esta aprendizagem como de extrema necessidade em sua vida.

O papel da escola é o de fortalecer essa responsabilidade dotando-o de ferramentas necessárias para que o seu trabalho docente aconteça e tenha repercussão na vida do educando.

Conforme atribuem os PCN's (1997, p.16).

A escola, na perspectiva de construção da cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo, tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

A tarefa escolar baseia-se no fato de que não deve o conhecimento limitar-se ao conteúdo de sala de aula, mas transpor os seus muros, de sorte a favorecer um conhecimento mais socializado.

### 3. A ESCRITA SOBRE UM ENFOQUE PSICANALÍTICO

Do ponto de vista pedagógico, ficam claras, mesmo que de forma implícita, as diferentes necessidades a serem atendidas ao longo do desenvolvimento, para que as aprendizagens aconteçam de forma eficaz. Entre elas estão segundo Dantas (1990), a satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade, a estimulação da função simbólica e depois a constituição de si mesmo, o que exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva.

Cruz (2000) propõe um roteiro para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de 0 a 6 anos de idade. Em relação à faixa etária de 1 a 2 anos, a autora destaca que a criança apresenta as seguintes capacidades:

Aspecto psicomotor:

- Aproximadamente aos 12 meses, a criança consegue receber e dar coisas e já começa a se envolver em brincadeiras de esconder, atirar pequenos objetos etc;
- A partir dos 15 meses, geralmente as crianças já estão andando, mas algumas podem precisar de mais tempo para desenvolver essa habilidade;
- Outras habilidades relacionadas com a coordenação motora ampla (correr, subir em moveis, descer e subir pequenas escadas) se desenvolvem neste período;
- As habilidades relacionadas com a coordenação motora fina (preensão) também estão se desenvolvendo;
- Por volta dos 16 meses, as brincadeiras se diversificam incluindo encaixar, empilhar, amassar, enroscar etc; (CRUZ, 2000,p.27)

Aspecto cognitivo:

- Entre os 12 e 15 meses a criança começa a falar algumas palavras soltas;
- Por volta dessa idade já é capaz de compreender e executar pequenas ordens;
- A partir dos 15 meses começa a desenvolver novos meios para atingir seus objetivos, através da experimentação ativa. Precisa ter vários tipos de objetos à mão para que possa manipulá-los e experimentar as suas possibilidades;
- Já é capaz de identificar algumas partes do seu corpo;

- Entre os 18 e 20 meses inicia a construção de pequenas frases;
- Entre os 18 e 24 meses passa a ter a possibilidade de representar mentalmente algo; dessa forma é capaz de imitar alguma ação que já viu antes sem estar vendo-a no momento e realizar uma ação tendo como base a antecipação do que irá acontecer. (CRUZ, 2000, p.35)

Aspecto afetivo:

- Com 12 meses a criança já dispõe de inúmeras maneiras para expressar suas alegrias, zangas, fome, excitação, medo etc.;
- Desde os 7-8 meses já reconhece as pessoas e pode desenvolver medo de estranhos;
- Nessa fase as ligações afetivas tornam-se muito mais sólidas e a criança demonstra alegria de rever as pessoas que cuidam dela e lhe dão apoio emocional;
- Por volta dos 20-24 meses há um maior interesse e curiosidade pelo corpo dos outros e pela apropriação da própria imagem (principalmente em fotos e espelhos); (CRUZ, 2000, p.34).

Na visão psicanalista, a escrita se torna um instrumento representativo da linguagem oral. Esta passa por fases que variam e coincidem com o desenvolvimento geral da criança e, na sua evolução essas fases de execução de atividade gráfica se confunde com a evolução genética.

A incapacidade motriz, ou seja, a falta de um perfeito domínio motor para a realização dos traçados gráficos é um dos indícios que determinará as características principais que a criança apresenta em um determinado estágio.

Os exercícios escolares, na época em que a criança principia o processo de alfabetização, são, na maioria das vezes, voltados para o ato gráfico das letras e palavras. Esses exercícios buscam propor que se alcance um determinado tipo de caligrafia, mais ou menos dentro de um ideal. Essa aquisição parte da cópia da imagem do modelo da letra do professor e do caderno de exercício com os modelos impressos. O tipo de letra varia entre as escolas, da script à cursiva, sendo esta última a mais usual.

A criança com condições normais, que é trabalhada corretamente na pré-escola, alcança o ideal caligráfico sem embaraço, o que também ocorre com outras crianças que não

freqüentaram a pré-escola, porém, um pouco mais demorado, e de forma mais desordenada. Essa análise é válida devido a pressão escolar que vai impondo um certo ritmo na evolução da escrita, o que não acontece com as crianças que aprendem a escrever fora da escola.

As quatro fases aqui identificadas se definem em relação às modificações devido à idade e à evolução do ideal caligráfico. Este parte de um estudo onde uma escola para avaliações pudesse nortear os educadores em suas observações, não ficando restrita a julgamentos infundados.

### **3.1 Discriminação auditiva**

A discriminação auditiva é de fundamental importância na alfabetização, pois o ritmo existe na fala e na escrita.

O sistema auditivo é de suma importância no processo de aprendizagem. Tal como a visão, é um contato entre o sistema nervoso central e o meio ambiente. É através destes dois sistemas, que as informações gráficas são recebidas e conduzidas ao cérebro para - serem analisadas, comparadas com outras informações e armazenadas na memória.

O bom funcionamento do sistema auditivo é necessário para que a aprendizagem ocorra com facilidade. É preciso que haja a estimulação em nível de discriminação dos sons, de figura de fundo e memória auditiva.

A discriminação de sons se refere a uma acuidade auditiva e íntegra para a percepção de todos os sons diferentes existentes, com habilidade de discriminá-los, para que ocorra a possibilidade de reproduzi-los com exatidão na leitura e na escrita. O que se tornaria impossível associar um som percebido erroneamente com a grafia correta. Os sons acusticamente próximos, onde ocorrem as trocas auditivas mais freqüentes são: f-v, t-d, p-b, s-z, ch-j.

Os estímulos ambientais podem interferir na discriminação auditiva, prejudicando a criança no processo da escrita, onde necessita de uma atenção dirigida. Se a criança não consegue fazer corretamente esta discriminação, as atividades como ditado ou explicações dadas apresentarão falhas na execução.

A memória auditiva, que é a retenção e a recordação das informações captadas auditivamente, proporciona à criança capacidade de fixar e reproduzir oralmente ou por escrita as informações recebidas auditivamente, e, lembrar qual som corresponde a um símbolo gráfico visualizado.

### 3.2 Discriminação visual

Discriminação visual (Ajuriaguerra, 1988, p.37), é “a capacidade de comparar e diferenciar objetos identificando semelhanças e diferenças de detalhes”. Prepara para posterior fase da discriminação de símbolos abstratos: diferenças entre letras, palavras etc.

O funcionamento perfeito do sistema visual é um dos pré-requisitos mais importantes para a aprendizagem da escrita. É relevante que na fase pré-escolar seja trabalhada a percepção visual para discriminação de semelhanças e diferenças, como: forma, tamanho e figura fundo; tendo a finalidade de reconhecer corretamente estímulos que apresentam variações em detalhes sutis, como é o caso das letras e das palavras.

O exercício de percepção e discriminação de semelhanças e diferenças deverá desenvolver as habilidades de perceber a forma, tamanho, cor, posição e detalhes internos entre os estímulos apresentados.

Ao aprender a escrever, a criança tem de prestar atenção e assimilar tanto os detalhes internos das palavras (letras); como a configuração geral da palavra; como as relações das partes com o todo (relação das letras e sílabas com as palavras). A criança percebe os detalhes das letras e a configuração geral das palavras, geralmente não apresenta trocas durante a leitura e a escrita.

Na escrita, os problemas de movimento ocular incidem diretamente na realização motora de letras, palavras ou figuras, devido à falta de coordenação entre os movimentos dos olhos e os movimentos das mãos.

Como já dissemos, as percepções são os instrumentos que o ser humano tem para comunicar-se com o mundo exterior. São, portanto, necessárias e imprescindíveis. Dentre elas a visão é a que tem o papel mais destacado. O maior progresso da criança em termos de visão é entre 3 anos e meio e 7 anos e meio de idade. Às vezes os órgãos da visão são anatomicamente normais, porém a criança apresenta retardo no desenvolvimento da percepção visual. Outras vezes são perturbações visuais causadas por doenças dos olhos.

O atraso do desenvolvimento visual da criança com dislexia ou com deficiência cerebral mínima poderá estar relacionado com a sua reduzida capacidade de atenção. Porém, um outro componente importante é a memória, porque nas percepções o desenvolvimento se dá com base nas experiências anteriores do indivíduo, que devem ser guardadas no centro nervoso da memória. Se a criança não tem a capacidade de fixar a atenção, nem de reter na memória essas experiências, ela acabará por prejudicar o desenvolvimento geral de sua capacidade visual.

A criança que tem desordens na percepção visual pode ter cinco tipos de distúrbios que atuam de maneira isolada ou combinada e que se constituem em problemas de aprendizagem. Ela poderá apresentar distúrbios de: coordenação visomotora; percepção figura-fundo; percepção da constância; percepção da posição no espaço e percepção das relações espaciais.

Coordenação visomotora – É a coordenação dos movimentos das mãos e do corpo em conjunto com os olhos. Quando traçamos uma linha, os olhos seguem a ação da mão até atingir o alvo. Isso implica em atenção. Os alunos que têm problema de coordenação motora não conseguem traçar linhas com trajetórias pré-determinadas, nem que se esforcem. Não conseguem também seguir um objeto com os olhos, quando ele se desloca na sua frente. Como na aprendizagem da leitura e da escrita esses movimentos são indispensáveis, a crianças que não consegue fazê-los terá problemas na aprendizagem da linguagem. A destreza manual depende dessa coordenação olho-mão.

Percepção figura-fundo – É a capacidade de destacar de um conjunto de elementos uma figura, sem deixar que os outros elementos interfiram. A figura, portanto, ganha destaque dentro de um fundo. Essa percepção também depende das experiências anteriores, dos objetos que a criança já conhece e que por isso destaca com mais facilidade. Por exemplo, descobrir em uma gravura animais escondidos entre a folhagem de uma árvore.

Percepção da constância – É a capacidade de identificar um mesmo objeto em situações diferentes, ou seja, independentemente de suas características de forma, cor e tamanho. Apesar de as condições de percepção serem diferentes, os objetos permanecem os mesmos. As crianças que têm problemas de percepção da constância têm dificuldade de reconhecer as letras quando elas mudam de forma, tamanho ou cor. Também em relação às formas geométricas, sofrem esse mesmo problema.

## **4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE UMA TEORIA CONSTRUTIVISTA APLICADO**

A intenção deste tópico não é detalhar e discutir a teoria piagetiana em profundidade, mas abordar a contribuição de Piaget no processo de construção do conhecimento.

De formação inicial em Biologia, Piaget teve preocupações epistemológicas, tendo dedicado os seus estudos às formas de como o ser humano constrói o conhecimento. Embora sua teoria propicie respostas, Piaget nunca se preocupou com o como fazer, isto é, não se poderia pensar num método ou numa técnica piagetiana.

Sua teoria é conhecida como Teoria Construtivista Interacionista - o estudo do modo como o ser humano constrói conhecimentos e interage com o meio social e natural. Essa construção depende, portanto, do sujeito - indivíduo sadio, bem alimentado, sem deficiência, neurológica, e das condições do meio.

Piaget afirma que o homem, logo que nasce, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato. E o meio social, por mais que sintetize melhores anos de civilização, não consegue ensinar a um recém-nascido o mais simples conhecimento, isto é, sujeito e objeto são projetos a serem construídos. Estes não têm existência prévia, eles se constituem mutuamente na interação. Como se constroem?

O sujeito age sobre o objeto, assimilando-o. Essa ação assimiladora transforma o objeto. O objeto, ao ser assimilado, resiste ao instrumento de assimilação. Por isso, o sujeito reage construindo novos instrumentos mais poderosos com os quais se torna capaz de transformar objetos cada vez mais complexos. Essas transformações dos instrumentos de assimilação constituem a ação acomodadora. Conhecer é transformar o objeto e a si mesmo.

A partir da assimilação dos objetos, a ação e o pensamento se acomodam a estes, reajustando-se. Há, portanto, uma adaptação, quando ocorre o equilíbrio entre assimilações e acomodações.

O desenvolvimento mental será sempre uma adaptação progressiva e cada vez mais precisa à realidade.

Os mecanismos de acomodação/assimilação são gerais e se encontram nos diferentes níveis do pensamento científico.

Cada estágio é responsável por determinadas construções, sendo essas contínuas. O estágio sensório-motor, por exemplo, anterior à linguagem, constitui-se uma lógica de ações ricas em descobertas.

Assim, no início da vida do bebê, em seu universo primitivo não há objetos permanentes, nem há separação entre sujeito e objeto. O sujeito não se reconhece como princípio das ações originárias, porque as ações primitivas são como um todo indissolúvel, ligando o corpo ao objeto (chupar, agarrar).

Só aos 18 meses de idade, no início da função simbólica e da inteligência representativa, começa a haver a descentralização das ações em relação ao próprio corpo, podendo-se falar de um sujeito que começa a se conhecer como fonte-origem de seus movimentos.

No período pré-operatório de 02 a 06 anos de idade, a criança é capaz de produzir imagens mentais, de usar palavras para referir-se a objetos e situações, de agrupar objetos de forma rudimentar. É a fase intuitiva, onde o raciocínio se dá a partir de intuições, estas são de uma lógica semelhante a do adulto.

A linguagem, neste período, é comunicativa e egocêntrica. Comunicativa por ser usada na intenção de transmitir algo a alguém; egocêntrica quando a criança fala pelo prazer de falar, numa espécie de monólogo, às vezes coletivo, sem intenção de se comunicar com os outros.

Nesta fase, as crianças ainda não se detêm às regras fixadas e o juízo de valor é a base das primeiras impressões, calcada em instruções do tipo: certo, errado, melhor e pior.

A atividade simbólica, neste período, é chamada, por Piaget, de pré-conceitual, significando estar num período intermediário entre o símbolo imaginado e o conceito propriamente dito.

No terceiro estágio, o do pensamento operatório que compreende o período que vai dos 07 aos 12 anos, a criança torna-se capaz de efetuar operações mentalmente. Ela é capaz de classificar, agrupar, tornar-se reversível às operações. Sua linguagem perde as características do egocentrismo. A criança, gradativamente, começa a discutir a questão das regras dos jogos dentro do grupo. No estágio de operações formais, a partir de 11 - 12 anos, a criança inicia sua transição para o mundo adulto, sendo capaz de pensar sobre idéias abstratas. Ao final deste, mais ou menos aos 15 anos, a pessoa atinge a sua maturidade intelectual.

A linguagem assume papel cada vez mais importante, não só pelo que oferece de conceitos abstratos, mas também, pelo acesso pelo conhecimento filosófico e científico. É importante conhecer as características de cada estágio: como estas são explicadas nos fatores

que se constituem; como se supera cada estágio; como se articula o desenvolvimento físico, afetivo, social e moral em cada um deles.

#### 4.1 Revendo uma proposta de Emília Ferreiro

O construtivismo é uma linha pedagógica que vem sendo desenvolvida nas salas de aula há mais de uma década. Não é nenhum método de ensino, nenhuma técnica, ou uma coisa pronta e acabada. Adotado por Emília Ferreiro, aluna e colaboradora de Piaget, onde a mesma, partindo da teoria do mestre, pesquisou a fundo o processo intelectual pelo qual as crianças aprendem a ler e a escrever.

De acordo com Ferreiro (1991), os primeiros estudos das atividades gráficas das crianças centraram-se nas evoluções do desenho.

Nos últimos 50 anos, os desenhos das crianças foram estudados por psicólogos, pedagogos e neurologistas para descobrir casos patológicos ou entender a natureza dos processos que envolvem a leitura e a escrita.

Para alguns psicólogos, o desenho e a escrita nascem de fontes diferentes e outros vêm nas primeiras garatujas a sua origem. De acordo com as pesquisas, afirma-se que o desenho aparece espontaneamente, seu desenvolvimento baseia-se na interpretação que a criança dá as próprias garatujas. A escrita aparece como uma imitação das atividades dos adultos.

Um texto de Ferreiro Teberosky (1985) narra que:

Até a idade de um ano e meio ou dois anos, os bebês podem imitar crianças de mais idade ou adultos, fazendo marcas sobre superfícies planas, usando um lápis sobre o papel, um pedaço de pau ou um dedo na areia, etc. Nesta idade parece que a fonte de interesse da criança são os movimentos e não os aspectos que a criança seja capaz de compreender a relação causal entre seus movimentos rítmicos e as marcas visíveis e permanentes que deixam atrás de si. Entretanto, esta situação se modifica em pouco tempo e as marcas passam a constituir o interesse principal.

Citando Piaget, Ferreiro (1991) afirma que:

As garatujas do segundo período são diferentes quanto a junção das do primeiro período, onde ela domina de garatujas puras, que são aquelas onde ainda não. Estão influenciadas pelo resultado visual e as crianças as nomeiam arbitrariamente; linha em ziguezague podem ser chamados de montanhas, cavalo ou flor.

O balbucio é o reconhecimento como início da linguagem oral, pois as garatujas também devem ser reconhecidas como início da escrita. Compreendendo todo este contexto, é

aceitável que as crianças explorem tanto a direcionalidade das palavras, letras, formas, posição e tamanho sem o adulto precisar pensar que exista algum problema de disfunção cerebral, ou outros que envolvam distúrbios na aquisição da aprendizagem e da escrita.

Somente durante o quarto ano de vida é que as primeiras formas reconhecíveis começam a aparecer, como o homem-girino ou homem de palito. Esse desenvolvimento pode sofrer uma espécie de deterioração, esta é atribuída ao conflito entre o conhecimento que a criança tem dos detalhes e a sua incapacidade para desenhá-los.

Neste momento, existe uma tendência à simplificação extrema, uma espécie de esquema ritualizado dos objetos e pessoas que foi comparado com os ideogramas.

Na fase da pré-escrita, onde a criança se encontra por volta dos 05 anos de idade, a representação gráfica já tem um sentido de expressão verbal, social e uma intenção de ser interpretada por outras pessoas, neste caso, a família. A partir daí, o desenho e a escrita começam a divergir, e estas divergências tem como fonte a limitação da escrita do adulto, que desempenha um papel primordial, porém as capacidades construtivas e organizadoras são importantíssimas na diferenciação da escrita e do desenho.

Por volta dos 06 anos de idade, é ideal iniciar o aprendizado para a escrita, desde que tenham sido realizadas atividades preparatórias que englobam a linguagem, motricidade e grafomotricidade. Essas atividades preparam a criança para a verbalização de conteúdo, para representações de uma forma simbólica e para utilização do lápis, pincel, giz, etc., exercitando, assim, a coordenação óculo-manual na realização de formas gráficas específicas. Não pode ser esquecido o sentido criativo e lúdico desta habilidade que iria acompanhar a criança até o final da vida.

São aspectos superficiais do processo da aquisição da escrita, aqueles que estão ligados apenas aos aspectos figurativos; como: traçado da letra, ligação e espaçamento, discriminação visual e auditiva, cópias. O mais importante na sua concepção o nível de evolução conceitual da criança. As fases de evolução da escrita são bem diferenciadas entre os autores.

Para que o professor identifique o nível em que a criança se encontra serão apresentadas as fases da evolução, conforme caracterização de Emília Ferreiro.

## **4.2 Por um professor construtivista**

Na postura construtivista, a língua escrita é vista como um conhecimento apropriado pelo sujeito, à medida que se torna objeto de sua ação e reflexão. O contexto social exerce o

papel de mediador nessa aprendizagem, já que a língua escrita constitui-se produção cultural e coletiva. Vale lembrar que esta mediação não acontece espontaneamente e no contexto da sala de aula, refere-se, propriamente, à intervenção docente.

Discutir-se-á, portanto, as possibilidades de ações do docente na orientação do processo de aquisição do sistema de escrita.

Compreender a concepção epistemológica subjacente ao processo de alfabetização é condição importante para redimensioná-la conceitual e metodologicamente.

Concorda-se, portanto, com a postura de Ferreiro (1987, p.31):

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que métodos em si) que têm efeitos mais duráveis, a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros domínios. Conforme se coloque a relação entre sujeito e objeto de conhecimento e conforme se caracterize a ambos, certas práticas aparecerão como normais ou aberrantes.

A luz desta reflexão cabe ao professor/alfabetizador analisar as relações entre epistemologia e prática pedagógica, para compreender este aspecto do seu trabalho cotidiano.

Percebe-se que há um espaço bastante significativo que o professor/alfabetizador deve ocupar no processo de alfabetização: o papel de mediador na relação entre a criança e a língua escrita, o que consiste em facilitar o intercâmbio entre as crianças e oportunizar o contato com todo tipo de material escrito e propor situações de leitura e escrita.

Nesse sentido, transformar a sala de aula em um ambiente significativo de alfabetização para a criança é de fundamental importância para que esse processo se concretize.

Como propõe o Referencial Curricular Nacional (1998 p. 151-152):

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção de material escrito, portanto, deve estar guiado pela necessidade de iniciar as crianças no contato com diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais e de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consolidadas.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de Mundo. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. P. 151-152. V. 3.

Ressignificar a sala de aula, transformando-a em um espaço de elaboração de conhecimento, faz-se necessário para os educadores que intencionam favorecer a compreensão e a reconstrução do sistema de escrita pelas crianças.

No entanto, não se trata somente de oferecer um ambiente rico de atos e materiais de leitura e escrita, esperando que cada um faça, por sua conta, as reflexões necessárias para a construção do sistema de escrita.

Cabe ao professor/alfabetizador o papel de investigador do processo de aprendizagem por meio de uma intervenção mediadora que ora desafia, ora oferece suporte para a criança avançar conceitualmente. Além de proporcionar à criança acesso à variedade textual, o alfabetizador deverá estimular o enfrentamento dos desafios cognitivos e promover o encantamento da criança para o universo da escrita.

Afora os aspectos cognitivos e sócio-interativos da aprendizagem, uma das qualidades básicas do aprender é o vínculo afetivo que deve ser construído entre professor x aluno. De fato, a afetividade dá o tônus para o ato de aprender. Portanto, é imprescindível que o professor busque, na sala de aula, a integração entre as dimensões afetivas e cognitivas do processo de ensino-aprendizagem, procurando construir com o aluno uma relação profunda de respeito e afetividade.

Para Vygotsky (1983), é na ZDP<sup>2</sup> que o educador tem de atuar como mediador, estimulador, provocador e interventor no organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Para o desempenho desse papel, o educador precisa conhecer o processo já consolidado pela criança - seu nível de desenvolvimento real -, os que já iniciaram, ou não, na Zona Proximal, e que precisam aprender para o desenvolvimento de suas funções psicológicas.

De posse do diagnóstico, o professor deve dirigir o ensino não para etapas intelectuais já consolidadas, e sim para estágios de desenvolvimentos ainda não alcançados pelos alunos, mas já iniciados no seu processo de desenvolvimento. Portanto, a mediação do professor é de fundamental importância para a criança reconstruir suas teorias e reelaborar seus conceitos espontâneos, transformando-os em conceitos próprios do sistema de linguagem, considerada em sua norma culta.

Na verdade, são as atividades de escrita espontânea que permitirão ao professor/alfabetizador levar a criança à apropriação das normas, regras e convenções da

---

<sup>2</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o desenvolvimento real e o potencial, o que está próximo, mas ainda não foi atingido.

escrita. Somente através da análise destes textos produzidos pela criança, o professor/alfabetizador poderá identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema ela se encontra; interpretar as hipóteses com que está operando; selecionar e organizar dados, decidindo quais aspectos devem ser trabalhados; explicitar para a criança as suas hipóteses, levando-a a confrontá-las com as convenções e regras do sistema e, a partir disso, conduzi-la à escrita ortográfica.

Agindo dessa forma, o professor/alfabetizador estará acompanhando o processo de aquisição do sistema de escrita pela criança, e, respeitando o ritmo e as etapas desse processo, definidos pelas relações que a criança vai estabelecendo com esse objeto de conhecimento - a escrita, terá condições de orientá-la, conduzindo-a, a partir de suas próprias hipóteses e tentativas, à apropriação das normas e convenções ortográficas.

Naturalmente, essa ação pedagógica supõe atividades de diferentes naturezas: propor exercícios específicos de escrever para aprender; trabalhar simultaneamente com letras, palavras e textos; ler histórias acompanhadas por figuras ou não; propiciar ocasião para desenhar após a leitura; e escrever coletivamente um texto reduzido sobre a história.

De fato, a leitura de histórias infantis revela-se um contato essencial com textos escritos. Eis encerram um interesse particular para as crianças e envolvem elementos fecundos para sua iniciação sobre o que é ler e escrever.

Além disso, a abordagem da leitura e escrita de palavras isoladas pode permitir às crianças começarem a ter contato com um aspecto mais precioso do vínculo entre a fala e a escrita. Este recorte interessa muito no processo de alfabetização para que o aluno chegue a análises silábicas indispensáveis à compreensão do sistema escrito, desde que este esteja associado às experiências da criança com a leitura.

Vale lembrar que as atividades com letras se fazem, primordialmente, através do uso de muitos alfabetos de formas e tamanhos variados e de diferentes materiais. Esta atividade visa, em primeiro lugar, ajudar às crianças a caracterizarem as letras como uma categoria lingüística bem definida.

Em segundo lugar, o manuseio desses alfabetos propicia a discriminação dos aspectos espaciais das letras, tanto do ponto de vista topológico, como projetivo ou métrico. Por último, essa atividade visa associá-las a sons, enquanto estas podem ser consideradas independentes de palavras e frases.

Cabe ao professor interpretar a produção gráfica da criança de maneira positiva, como um processo evolutivo. Propor situações concretas de escrita e leitura e, sobretudo, facilitar o intercâmbio entre as crianças.

Nesse sentido, cumpre haver convicção de que as crianças podem e sabem escrever; facilitar as produções da criança sem interferir nas correções; respeitar a faixa de desenvolvimento cognitivo em que o aluno se encontra; provocar conflitos cognitivos, levando o aluno a pensar, selecionar, optar e conferir suas escolhas, refazendo-as se necessário; construir com seus alunos regras de convivência social; enfim, tornar o aluno agente do processo ensino aprendizagem.

Mediante o exposto, acredita-se que a nova concepção de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino da língua escrita, supõe o domínio, pelo educador, de conhecimentos e habilidades específicas, particularmente nas áreas da Psicologia Cognitiva e das Ciências Lingüísticas. Assim, é preciso que o orientado conheça bem as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico e compreenda a escrita como uma forma de representação.

Ademais, é preciso que o professor compreenda o processo lingüístico e psicolingüístico de aprendizagem da língua escrita, a fim de que possa orientar com segurança os ensaios de escrita da criança; que saiba identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema de escrita esta se encontra, decidindo que aspectos devem ser trabalhados para que a criança avance em seu nível conceitual.

A competência do professor encontra-se bem distante do mero repasse do conteúdo da matéria que ensina. Segundo Cagllari (1996, p.194):

Quando o professor é de fato competente, ele sabe o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Se ele não tem essa competência técnica, a única saída é usar um método preestabelecido como bá-bé-bi-bó-bu, ou um livro guia como a cartilha, levando para sua prática, juntamente com os problemas desses métodos, sua incompetência de modo velado ou aberto.

Ao orientador, no sentido desta reflexão, cabe selecionar o que é mais importante ensinar ao aluno, levando em conta o seu nível e as circunstâncias, sabendo, acima de tudo, respeitar a individualidade de cada um, sem, no entanto, esquecer a coletividade. É importante que todos os educadores invistam nas crianças, não as deixando à margem de suas carências.

O grau de orientação e ajuda do professor dependerá da competência ou dificuldade do aluno diante das tarefas propostas: quanto maiores forem suas dificuldades para realizar a tarefa de uma forma autônoma, maior será a necessidade de guiar, dirigir e apoiar o processo de aprendizagem que realiza, procurando até mesmo metodologias de ensino mais estruturadas e direcionadas. Por tudo isso, vê-se que o papel do professor não é tão simples e

para conseguir executá-lo urge rever, constantemente, o processo de ensino-aprendizagem, procurando avaliá-lo para posterior interferência.

### **4.3 Avaliando na perspectiva construtivista**

A avaliação é um dos aspectos do processo ensino-aprendizagem e deve ser entendida como um instrumento diagnóstico, isto é, como facilitador da aprendizagem, à medida que o orientador a utiliza para colher informações sobre o desempenho dos alunos, rever seus procedimentos e replanejar o trabalho.

Nessa perspectiva, a avaliação deverá orientar a intervenção do professor, bem como motivar a criação de novas estratégias, para um melhor desenvolvimento dos conteúdos que ainda não foram satisfatoriamente apreendidos pelos alunos.

Em outras palavras, a avaliação deixa de principalizar o produto final, para registrar, na dinâmica do cotidiano, o processo de construção do conhecimento, fornecendo ao orientador subsídios para que, ao intervir, os alunos possam avançar na proporção esperada.

Na concepção construtivista, a avaliação desvincula-se do caráter onipotente que lhe era atribuído, desformaliza-se e constitui-se no cotidiano como acompanhamento, apoio e instrumento para compreensão do aluno. Assim, o ponto de referência para avaliar o aluno é a sua produção inicial. É preciso avançar em relação a si mesmo, não em relação aos outros e, nesse sentido, a avaliação é permanente, compreendendo a aprendizagem com seus avanços e recuos.

Portanto, a avaliação deve acontecer ao longo de todo o processo, subsidiando as ações do professor para que as crianças alcancem níveis, cada vez mais abrangentes de elaboração.

A avaliação é uma atividade importante, que precisa estar presente na escola e na vida em geral. Na escola, a avaliação deve ser uma análise e interpretação do processo do aluno, voltando-se para cada um deles de maneira específica, visto que são diferentes entre si e apresentam, individualmente, uma realidade peculiar. O progresso de um aluno não precisa ser igual ao de outro, sendo importante que todos cresçam, avancem em seus níveis conceituais.

Pensar a avaliação como elemento do processo de ensino e aprendizagem é condição básica para o professor acompanhar, de fato, cada criança e o grupo.

Segundo Hoffmann (1991, p.79) *“Não há como falar em avaliação qualitativa, enquanto acompanhamento e mediação, que não aconteça no cotidiano da ação educativa e que não absorva a dinâmica da construção do conhecimento”*.

Assim, avaliar para corrigir e retomar o que não foi apreendido deve fazer parte das convicções pedagógicas mais profundas do educador.

A escola não pode fugir à sua missão. Basta fazer um trabalho sério competente e constante, que não precisará de provas e notas para que seus alunos sejam merecedores da aprovação final. Isso não significa que todos os alunos terminarão o ano com igual nível de aprendizagem. A escola precisa saber lidar com as diferenças, pois é justamente nas diferenças individuais que a sociedade se enriquece e a vida se torna mais interessante.

Portanto, o trabalho de avaliação constitui uma das etapas mais complexas do trabalho docente. Sua principal função é mediar o processo para que o professor reveja seu trabalho e, se necessário, replaneje as atividades de ensino-aprendizagem.

## 5. AVALIANDO UMA IMAGEM CORPORAL

As ações se dão através da imagem que se faz de si, mesmo, estando o pensamento associado ao movimento, à sensação e ao sentimento. A consciência do homem pode ser entendida como o estado pelo qual o corpo percebe a própria existência e tudo o mais que existe.

A consciência é estar na coisa por intermédio do corpo. Um movimento é aprendido quando o corpo o compreende, isto é, quando ele o incorpora ao seu mundo. A motricidade não é, pois, como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que representamos primeiramente. Na consciência do movimento do próprio corpo, é importante reconhecer o que se passa em nós mesmos.

Essa habilidade da imagem corporal toma-se indispensável para qualquer tipo de aprendizagem, pois é através de uma sólida formação desse conceito, que a criança interage com o mundo e forma as primeiras relações dos objetos com o seu corpo, depois as relações recíprocas dos objetos entre si.

Dificuldades no desenvolvimento da imagem corporal acarretarão problemas na aquisição de novos conceitos indispensáveis à alfabetização. É importante dominar, como um ponto de referência para orientar-se, quanto a posição de cima, em baixo; na frente, atrás; esquerda, direita; alto e baixo. Isto, ainda, permitirá o desenvolvimento do equilíbrio corporal e do freio inibitório, que é a capacidade de dominar os atos motores frente às delimitações impostas pela atividade gráfica no papel, nos contornos de desenhos ou, ainda; no ambiente.

Nosso corpo é o nosso principal ponto de referência no espaço. Se não tivermos a noção das partes do nosso corpo e da posição dessas partes, não poderemos perceber os objetos nem identificar sua posição no espaço.

O esquema corporal depende de estímulos sinestésicos (dos músculos), dos estímulos que recebemos do exterior e que agem sobre o nosso organismo (sensação tátil, térmica e dolorosa) e de estímulos sensoriais (principalmente visão e audição). Ainda recebemos estímulos do interior do nosso corpo (das vísceras).

Tanto o equilíbrio resultante da coordenação dos nossos movimentos, quanto a discriminação das sensações dependem do esquema corporal, que também é chamado imagem do corpo. Para avaliar a imagem que uma criança faz de si mesma, de seu corpo, utiliza-se o teste da figura humana, de Goodenough. O desenho da criança pode revelar, em termos, a idéia que ela faz de seu corpo, suas experiências corporais e também seus conflitos.

No esquema corporal devemos considerar ainda a noção de lateralidade (noção de direita e esquerda). Nos destros a dominância é da mão direita, enquanto nos sinistros (canhotos) o domínio é da mão esquerda. A escrita dos destros vai da esquerda para a direita. A dos canhotos, ao contrário, vai da direita para a esquerda.

Como a tendência natural é escrever, no plano horizontal, da direita para a esquerda, os canhotos podem apresentar o que se chama de escrita espelhada (escrita como se fosse vista ao espelho). A criança canhota, que é obrigada a escrever com a mão direita, pode ter problemas de eficiência motora, de orientação corporal e de estruturação espacial. Alguns autores consideram esse fato responsável pela gagueira e aconselham que a criança volte a usar a mão dominante, que no caso é a esquerda.

### **5.1 Reorientação espacial**

Para a criança conseguir discriminar as diferentes localizações espaciais dos objetos, é necessário compreendê-los, assimilando os diversos conceitos relacionados a sua posição espacial. É preciso que ela possua uma boa imagem corporal. Essa noção é indispensável devido ser pré-requisito o usar do corpo como ponto de partida, ou referência para perceber a posição que os objetos ocupam. Em suma, é a relação entre um objeto e o observador que vai definir a orientação espacial.

Um exemplo comum é da criança, perceber que um lápis está tanto ao seu lado esquerdo, como ao lado esquerdo de outro objeto tomado como referência.

No início do processo de alfabetização, é importante que a criança já possua as, noções de posição e orientação espacial, e não apresente dificuldades em respeitar a ordem da sucessão das letras nas palavras e das palavras nas frases. Morais (1984) chama atenção para outras dificuldades.

- Dificuldade em locomover os olhos durante a leitura, obedecendo ao sentido esquerdo-direito e salto de uma ou mais linhas.
- Na escrita, não respeitar a direção horizontal do traçado, ocorrendo movimentos descendentes ou ascendentes, não respeitar os limites da folha, acumulando as palavras, ao sentir que a folha vai terminar ou, continuando as palavras na folha contínua.
- Já com relação ao meio ambiente, a criança pode apresentar sérias dificuldades para se organizar, espalhando os seus utensílios escolares ou roupas de forma desordenada, esbarrando nos objetos ou nas pessoas quando se comoverem e

enfrentando indecisões quando tem de desviar de um obstáculo, não sabendo para qual lado ir.

Percepção da posição no espaço – É a capacidade que o indivíduo tem de relacionar-se com os objetos que o cercam. Para isso precisa perceber as características dos objetos (tamanho, forma, cor, etc.) e a relação do seu próprio corpo com os objetos. Aqui interferem a capacidade sinestésica (dos músculos) e o equilíbrio.

Os objetos podem se localizar na frente, atrás, em cima, em baixo, à esquerda e à direita de um ponto de referência. A posição dos objetos no espaço requer o conhecimento do esquema corporal, pois nosso corpo é o nosso ponto de referência. Se a criança não tiver essa noção, além de não perceber as posições dos objetos no espaço, ela não conseguirá perceber as posições das letras na sala de aula. Isso porque ela não tem capacidade de orientação espacial. Ela confunde b com d, p com q, ou então inverte as sílabas ou pode até mesmo escrever em espelho. Essa criança terá, portanto, problemas na aprendizagem da leitura e da escrita.

Problemas das relações espaciais – É a capacidade de perceber a posição de dois ou mais objetos no espaço e a relação existente entre eles, ou com o nosso próprio corpo. A exploração total do espaço depende dos movimentos dos olhos, da cabeça e do corpo, além de requerer boa memória visual. Para compor um quebra-cabeça, por exemplo, precisamos da memória e da percepção visual. Estas são indispensáveis para sabermos a posição das peças em relação às outras partes da figura e em relação a nós mesmos.

- Orientação e estruturação do espaço e do tempo:

Por orientação e estruturação do espaço e do tempo, podemos entender as noções que a criança tem de direita, esquerda, frente, atrás, alto e baixo (espaço); antes, depois, ontem, hoje e amanhã (tempo). Aqui a motricidade é um fator importante, além da visão e do tato. Ao manipular os objetos, as crianças estão exercitando suas percepções e adquirindo a representação mental desses mesmos objetos.

Quando a criança não tem esse desenvolvimento em ritmo considerado normal, ela apresenta distúrbios que revelam através dos desenhos, recortes, encaixes, quebra-cabeças e atividades que impliquem em sentido de direção. Seus desenhos e pinturas são mal estruturados. Tem muita dificuldade em recortar com a tesoura. Acha os encaixes e os quebra-cabeças muito difíceis e não consegue fazê-los. Não tem sentido de direção.

## 5.2 Reorientação temporal

"Orientar-se no tempo é situar o presente em relação a um (antes) e um (depois), é avaliar o movimento no tempo, distinguir o rápido do lento, o sucessivo do simultâneo. É situar os momentos de tempo; uns em relação aos outros". (Kato, 1998,p.38)

Existe uma associação entre as noções de orientação espacial e temporal, não podendo separá-las, nem desprezar sua aquisição na criança, que acontece juntamente com o esquema corporal.

É importante observar que, enquanto a orientação espacial está sempre relacionada às atividades visuais a orientação temporal relaciona-se à audição. As referidas orientações são pré-requisitos na pronúncia e na escrita da palavra. Trocam a ordem das letras ou invertendo as mesmas em respeito à duração e à sucessão das letras dentro da palavra falada; dificuldades na retenção de uma série de palavras dentro da sentença e, de uma serie de idéias dentro de uma história; má utilização dos tempos verbais; e problemas na correspondência dos sons com as respectivas letras que os representam, especialmente quando se trata de fazer ditado oral, tudo isso pode ocorrer.

- Organização temporal

São as noções de tempo, duração, sucessão, periodicidade. Os distúrbios de organização temporal são também chamados distúrbios de ritmo.

O ritmo da pessoa pode ser considerado em três níveis:

1. Tempo ou ritmo biológico – como vimos, quando falamos em sucessão de estágios de desenvolvimento, cada pessoa tem seu ritmo próprio, mais rápido ou mais lento.

2. Tempo externo ou cronológico – este é universal e impessoal. É o tempo a que todos nós estamos sujeitos, medidos pelos relógios e calendários.

3. Tempo interno ou psicológico – é o sentimento que temos em relação ao tempo vivido. É uma noção afetiva e subjetiva. Cada um tem o seu tempo interno. Não se trata de uma noção real de tempo. Sua direção vai depender da nossa expectativa em relação a um determinado acontecimento. Ele passará depressa ou mais devagar, conforme nosso desejo de que alguma coisa aconteça ou não depressa.

Os ritmos, interno e externo podem entrar em conflito e ocasionar dificuldade de relacionamento com as outras pessoas. É o caso de uma criança que não consegue seguir o ritmo imposto na sala de aula. Ela estará sempre atrasada em relação aos colegas. Isso a tornará tímida ou revoltada. Ela passará a apresentar um mau rendimento nos estudos e perturbações na leitura, escrita e articulação das palavras.

A linguagem é inseparável do ritmo. As palavras constituem uma seqüência sonora temporoespacial; as frases são uma sucessão de palavras, portanto também obedecem a uma ordem temporal. A linguagem colabora com a capacidade que temos de expressar nossas lembranças, de exercitar nossa memória. Ela é inseparável da memorização e esta é imprescindível na formação da linguagem infantil. A criança precisa recordar as suas experiências anteriores para estabelecer semelhanças entre os objetos e conseguir nomeá-los.

Se a criança não tiver desenvolvido a organização temporal, ela terá dificuldade na aprendizagem da fala e na capacidade de um modo geral. O pensamento lógico, que é grandemente auxiliado pela linguagem, permite que a criança desenvolva a organização do tempo. Ela poderá ficar esquecida, a ponto de não conseguir estabelecer a seqüência temporal de um recado, por exemplo.

A dificuldade no ritmo faz com que a criança encontre dificuldade na leitura e na escrita: ela não conseguirá discriminar os sons semelhantes das letras, não terá ritmo certo na leitura, nem entonação de voz correta na pontuação.

### **5.3 O tempo de ocupação**

Após caracterizada a importância e contextualidade dos conceitos de leitura e escrita deve-se representar a questão do espaço e de tempo de permanência de crianças e profissionais dentro do ambiente escolar das creches, pré-escolas e centros educacionais vinculados à PMF, que se define por aspectos de rotinas e que implicam em se tornarem condicionamentos.

Tudo o que acontece na instituição, como a entrada, no início do dia e/ou da tarde, das crianças nas salas e nos refeitórios, as atividades de higiene e alimentação, as brincadeiras, as interações com as famílias, a arrumação dos materiais e dos brinquedos, antes e após a realização de alguma atividade, a localização e disposição do mobiliário etc., tendo os adultos, consciência ou não, possui uma intencionalidade educativa, portanto, e “pedagógico”, precisa ser pensado, planejado, refletido e avaliado. (Plano SME, 2008, p.37)

Pois o que caracteriza os espaços são os elementos materiais e imateriais, ou na visão do Plano SME:

As características dos espaços e materiais (quantidade, variedade e qualidade) das instituições de Educação Infantil vinculadas à PMF sejam semelhantes, não podemos pensar em uma mesma rotina para todas elas. As crianças e os adultos que convivem em cada creche, pré-escola e centro de Educação Infantil, são diferentes, portanto, aquilo que se adequa, por exemplo, a uma determinada creche situada em uma das ruas pertencentes à área da SER I, porque atende às características daquela comunidade, poderá não ser o ideal para outra creche situada em uma rua vizinha. O mesmo raciocínio se aplica para o que acontece dentro de uma única instituição. E preciso lembrar que ela atende crianças de idades e ritmos diferenciados. (Plano SME, 2008, p. 45)

Dessa forma, não se pode falar em uma rotina única para a instituição educacional em si, onde todas as crianças têm que fazer tudo no mesmo horário, no mesmo espaço e com os mesmos materiais. Mesmo as crianças de igual idade, portanto, aquelas que ficam agrupadas na mesma turma, têm características peculiares e ritmos também diferentes.

Cada criança, como ser concreto, contextualizado, age de forma diferente na mesma situação que outra de igual idade e cada uma precisa de um tempo diferente para compreender e realizar uma atividade. Assim, exigir que todas as crianças de uma determinada turma realizem as mesmas atividades no mesmo momento e gastem para isso o mesmo tempo é inadequado e desumano e precisa ser sempre lembrado no planejamento das rotinas.

Considerados os dois pressupostos, as rotinas precisam atender características individuais, infantis dentro de um processo de ambiência, que oportunize o desenvolvimento da curiosidade e imaginação<sup>3</sup>. Compreendendo que, assegurar acesso não significa promover desenvolvimento, bem estar ou gerar um padrão de justiça ao potencial criativo do educando, como Oliveira (1992), Ostetto e Leitão (2000), destacam que o planejamento das rotinas, incluindo aí as atividades a serem desenvolvidas e a organização dos espaços e materiais a serem utilizados para tal, precisa:

- Contemplar as necessidades biológicas das crianças (alimentação, repouso, higiene e faixa etária); as necessidades psicológicas (diferenças individuais: o ritmo e tempo que cada um necessita para realizar as tarefas propostas) e as necessidades sociais que dizem respeito à cultura (como comemorações significativas para a comunidade, valores etc.);

---

<sup>3</sup> Esses direitos tem sido divulgados em diversos documentos nacionais e internacionais, como, por exemplo, a Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelas Nações Unidas, em Nova York, no ano de 1989, e os Critérios para um atendimento em creches que respeita os direitos fundamentais das crianças, publicados no Brasil, pelo MEC, em 1995.

- Prever momentos de experiências múltiplas e variadas que estimulem a criatividade, a imaginação, a experimentação e o desenvolvimento de diferentes linguagens expressivas pelas crianças;
- Prever atividades de organização coletiva (como a chegada e a saída das crianças da instituição no começo e no final de cada turno ou dia, a arrumação das salas etc.), atividades de cuidado pessoal (como aquelas relacionadas à alimentação, higiene e repouso), atividades dirigidas ou coordenadas pelos adultos (como a leitura de histórias e os passeios pela área externa e arredores da instituição) e atividades de livre escolha pelas crianças (como as brincadeiras);
- Prever situações específicas para o desenvolvimento de capacidades relacionadas às diferentes áreas do conhecimento humano, como linguagem oral e escrita, matemática, ciências naturais e sociais e artes;
- Possibilitar interações diversas entre as crianças (inclusive de idades diferentes), entre elas e os adultos e entre elas e os objetos do mundo físico e cultural;
- Incluir oportunidades para o desenvolvimento de brincadeiras e outras atividades individuais, em grandes e em pequenos grupos, em locais e momentos adequados para a sua realização;
- Permitir que as crianças exponham suas opiniões e intenções, coloque-as em prática e realizem reflexões sobre as atividades desenvolvidas;
- Prever momentos avaliativos dos profissionais com relação ao processo de aprendizagem das crianças e a sua própria ação pedagógica. (OLIVEIRA, 1992. Apud OSTETTO E LEITÃO 2000, p.35).

A indicação de horários e espaços para a realização das atividades de cada dia também deve se constituir em uma das funções importantes desempenhadas pelas rotinas de uma instituição. Por meio da regularidade dos acontecimentos previstos por elas, as crianças podem aprender tanto a antecipar os acontecimentos futuros como a respeitar os limites da instituição e do outro, o que também é muito importante para o desenvolvimento de sua autonomia.

Do mesmo modo, as rotinas estão inseridas dentro de um contexto de sub-rotinas como destaca Andrade (2002), as rotinas devem ser entendidas como seqüências básicas de atividades diárias, portanto, flexíveis, sensíveis às necessidades das crianças, receptivas ao acontecimento de coisas novas, inesperadas. Desta forma, poderão ser úteis no sentido de

apoiar e estimular a autonomia da criança e a relação dela com as outras crianças. Para tanto, precisam oferecer múltiplas e variadas oportunidades de interação entre as crianças e entre estas e a professora, levando em consideração a organização espacial do contexto ambiental onde se dão estas interações. Precisa ainda permitir às crianças que elas realizem as atividades em seu ritmo (SPODEK & SARACHO, 1998).

No que se refere à organização dos espaços e materiais, Barbosa e Horn (2001) lembram ainda que um ambiente<sup>4</sup> estimulante, seguro e aconchegante, como aquele que desejamos para as crianças de nossa cidade, podem contribuir para:

- Promover a identidade pessoal das crianças, desde que reflitam seus desejos, construções e preferências;
- Promover o desenvolvimento de competências, desde que as crianças possam locomover-se com autonomia e sejam desafiadas e estimuladas a realizar com independência ações como beber água, ir ao banheiro, utilizar e guardar materiais etc.;
- Promover a construção de diferentes aprendizagens pelas crianças, sem a intervenção direta dos adultos, por meio da manipulação de jogos, brinquedos, livros e outros materiais que as desafiem constantemente;
- Promover oportunidades para o contato social e a privacidade das crianças, onde elas possam interagir com seus pares e expressar sentimentos sem necessariamente expor-se aos olhares de todos. (BARBOSA & HORN, 2001, p.27)

E importante lembrar também que “qualquer situação planejada como contexto para o desenvolvimento da criança envolve uma proposta de atividades e o planejamento do tempo e do espaço para a realização das mesmas” (OLIVEIRA, 1992).

Neste sentido, deve se destacar que o conceito de planejamento das rotinas considera os aspectos diferenciais do ser humano. Segundo OLIVEIRA, (1992):

---

<sup>4</sup> O termo ambiente é tomado aqui na mesma acepção utilizada por Forneiro (1998). Compreende, portanto, o espaço físico (local onde se realizam as atividades, caracterizado pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração) e as relação que nele são estabelecidas (incluindo os afetos, os conflitos e as ambigüidades existentes nas trocas entre as crianças, entre essas e os adultos e entre estes).

A existência dos diferentes relógios que orientam a ação humana (como o “biológico”, referente às necessidades de cuidados físicos, como alimentação, higiene, repouso; o “histórico”, referente aos acontecimentos que ocorrem fora da instituição, como a história de cada criança, cada família, que não pode se limitar apenas aos eventos/festas comemorativas previstas. (OLIVEIRA, 1992, p.32)

No calendário oficial da creche ou pré-escola; é o “psicológico”, que define cada criança e está relacionado, por exemplo, ao tempo que cada uma delas precisa para compreender, envolver-se e desenvolver uma atividade.

A organização de espaços físicos privilegia crianças menores de três anos, por enfatizar o relógio biológico e estabelecer relações afetivas, e as variações ambientais seguem as faixas etárias subseqüentes em suas rotinas. O período de adaptação entre rotinas e educandos a instituição precisa de acompanhamento profissional por parte dos profissionais engajados direto e indiretamente no processo.

Sendo assim, a organização das rotinas precisa mais que nunca, possibilitar o acolhimento das crianças e o conhecimento mútuo entre elas e os adultos. Isso implica professoras envolvidas afetivamente com as crianças e disponíveis para interagir com elas, em espaços motivadores e tranquilos. É importante lembrar também que a “adaptação” requer esforços tanto das crianças e de suas famílias como também daqueles que assumem seu cuidado e educação.

O sucesso eventual do processo sócio-educativo se dará a medida que houver uma relação de intercomplementariedade entre os aparelhos institucional, familiar e técnico operacional da instituição quanto as modificações e ajustes nas rotinas que criarão uma nova estrutura sócio-interativa e de aprendizagem.

As conquistas advindas da relação passam a ser possíveis a medida que o todo se incorpora (família/instituição) ao fato que a ação pedagógica incorpora, formula, investiga e propicia ao educando momentos de reformulação e participação nas ações desenvolvidas sobre si próprio.

## 6. AVALIANDO AVALIAÇÃO

Nós educadores não relacionamos, nem distinguimos a ação de avaliar e a ação de educar como fases de um mesmo momento. Dessa falácia, a prática educativa compreende um julgamento de resultados quantitativos (ensino), que qualitativo (aprendizagem). Por isso, um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo-investigativo, do termo, instala sua docência em pré-moldados e terminais verdades absolutas. Segundo Gadotti, “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo pra recriá-lo constantemente”<sup>5</sup>.

Nessa tarefa, de reconstrução de prática avaliativa, considero premissa básica e fundamental a postura de “questionamento” do educador. A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. Joel Martins (1980) diz que “o que deveria estar presente no paradigma de avaliação do aluno e do professor, como indivíduos humanos, é que a essência do relacionamento fosse sempre um encontro em que ambos os participantes se modificassem”. Todavia, a avaliação, compreendida como julgamento, considera apenas as modificações que se “produzem” de um lado – o aluno.

Na Educação infantil, em especial, a avaliação não pode ser uma ação burocrática, punitiva e que cria obstáculos ao projeto de vida das crianças, precisa sim, acompanhar sua aprendizagem e as etapas do desenvolvimento, considerando suas maneiras peculiares e diferenciadas de interagir com o mundo físico e com as demais pessoas. Isso requer uma “observação atenta e curiosa sobre as manifestações de cada criança e a reflexão sobre o significado dessas manifestações” (HOFFMANN,1996,p.71).

O processo de avaliação precisa contemplar todos os aspectos do ato de educar, cuidar e envolver todos que direta e indiretamente convivem com a criança na educação infantil.

No caso das crianças de 0 a 6 anos de idade, o processo avaliativo está explicitado no artigo 31, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(Lei 9394/96) nos seguintes

---

<sup>5</sup> GADOTTI, M. **Educação Contra a Educação: o esquecimento da educação e a educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992 (p.64)

termos: “a avaliação far-se-á mediante a acompanhamento registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A avaliação do desempenho da criança é um processo contínuo e sistemático porque antecede e acompanha os processos de construção da aprendizagem e desenvolvimento. O trabalho pedagógico deve ser planejado e realizado de forma refletida e organizada.

Tendo em vista a dinâmica do ato de avaliar, faz-se necessário o uso de instrumentos que permitam ao professor registrar as suas observações e as intervenções necessárias, tais como:

**Caderno pessoal** - Os registros individuais devem ser realizados diariamente através da observação do professor acerca dos avanços e dificuldades da criança, cujas anotações deverão ser feitas em caderno pessoal para este fim.

**Relatório Bimestral** - O registro de acompanhamento individual bimestral faz parte do diário de classe, documento onde ficarão registrados os avanços e dificuldades da criança e subsidiará o trabalho do professor da série seguinte. Esse registro deverá conter uma síntese clara e objetivo das observações mais significativas dos avanços e dificuldades da criança, bem como as intervenções que contribuam para seu desenvolvimento em todos os seus aspectos.

**Relatório Semestral** - O relatório individual semestral descreve o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e tem como base os demais registros. O relatório individual deve ser comentado e entregue aos pais, visando o conhecimento mais amplo e aprofundado dos filhos e do papel da Educação Infantil.

Assim, deve-se compreender a avaliação na educação infantil, como um processo onde o educador projeta o futuro a partir de recortes do cotidiano, delineando a continuidade da ação pedagógica, respeitando a criança em seu desenvolvimento, em sua espontaneidade na descoberta do mundo, oferecendo-lhe um ambiente de afeto e segurança para suas tentativas.

Nessa perspectiva do processo avaliativo não relacionado à idéia de classificação, a prática avaliativa assume as funções diagnóstica, formativa e somativa.

## **7. GESTÃO E AUTONOMIA COMPETENTE**

A gestão é a superação do conceito de administração e direção. Assim, o trabalho de direção, mais que uma organização norteada por ações administrativas, busca objetivar promover o desenvolvimento do ensino e operacionalizar aprendizagens significativas e formativa do educando.

Revitalizar a visão administrativa com qualidade sobre um outro paradigma dimensionado pela política-social em uma práxis de cidadania participativa. Os sistemas de ensino e as escolas, como unidades sociais dinâmicas e interagentes em múltiplos processos.

Dessa forma, a gestão educacional enquanto articulação do conjunto desarmônico passa a ser um enfoque orientador da ação estruturadora tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação das inúmeras dimensões educacionais. A escola é uma instituição social que tem por base o mito de ser a proprietária do saber e do conhecimento. Mas, qualquer atividade praticada no ambiente em que vivemos nos levará a aprendizagem. A aprendizagem, além de interativa e espontânea, é estrutural e progressiva condicionada pelas características sócio-cultural.

A escola, ponto exposto do iceberg social, busca resolver os paradigmas que desenham a educação no século XXI, e não ignora os avanços da tecnologia e as novas expectativas do mercado de trabalho em estruturas globalizadas e altamente competitivas. Com isso, a educação e seu instrumento de validação do conhecimento não poderiam ficar alheios a essas transformações. Isso significa reconhecer que para enfrentar os desafios atuais a instituição precisa cumprir exigências fundamentais: dar sólida formação geral, uma boa educação profissional e ética, além de uma preparação no campo da cidadania.

Não se trata de desqualificar valores pedagógicos e procedimentos em função de qualificar o gerenciamento. Ao contrário, as instituições de ensino precisam fundamentar suas estratégias e aprimorar seu diagnóstico institucional, com permanente avaliação dos processos e pessoas à luz dos indicadores de qualidade, para reforçar subsídios para um gerenciamento eficaz.

Conceber a educação como um elemento de conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, possibilitando sua compreensão e apropriando-se e transformando-a a escola que persegue uma pedagogia com base nesses princípios não é só ativa, mas viva e criadora. É viva, à medida que constrói uma ligação orgânica entre ela e o específico dinamismo social, porque autodisciplina e dá autonomia moral e intelectual

conquistadas à medida que os educandos se identificam na escola como uma relação orgânica, dinâmica e social, no sentido não de conservar condição de classe dominada, nem dominadora, mas de transformá-la.

A profissionalização do ambiente administrativo nas instituições de ensino vem suscitando mudanças de posturas e atitudes por parte dos gestores educacionais principalmente no que se refere a difícil questão do relacionamento entre procedimento pedagógico e o administrativo. Neste cenário, o verdadeiro aprendizado vem com as vivências diárias, suas adversidades, conflitos e consensos. É uma missão compartilhada, educar pela informação e formar pela cidadania.

O papel do marketing educacional é o de ser uma ferramenta orientadora e de identificação no processo avaliativo, objetivos a serem trabalhados, bem como, relacioná-las a projetos de mudança e métodos, que possam gerar um diferencial competitivo e de controle de resultados. A missão em equipe é planejar, executar, controlar os procedimentos, sem esquecer de delegar funções, verificando resultados e corrigindo rumos para partilhar conseqüências.

Tudo isso seria fácil de acontecer se as pessoas fossem todas iguais, se não houvesse necessidade de regular suas práticas, tornando-as aptas para reagirem à pressão da conjuntura, ou seja, o ambiente competitivo com novas variáveis, riscos e oportunidades. Uma sociedade cada vez mais carente e grupos familiares mais exigentes, um ambiente rico em incertezas; complexidade e muita pressão.

O principal desafio do gestor educacional é ter controle sem estar no comando. A mediação é uma forma de dominar as ambigüidades entre as ações e os objetivos traçados às equipes educadoras. Toda relação de confiança começa com políticas e compromissos que são definidos e comunicados. Por isso, a clareza de papéis e seus níveis de responsabilidades no fluxo da informação, são sinais quanto a praticidade do planejamento.

A incorporação da experiência sócio-cultural do educando no processo de construção do conhecimento estrutura um diagnóstico da escola. Apesar de ser um processo integrador educador e educando, na realidade a avaliação institucional é um mecanismo que privilegia um saber linear não reflexivo, mas repetitivo.

Para aprender, o indivíduo necessita estar apto a fazer um investimento pessoal no sentido de renovar-se com o conhecimento. É um movimento que envolve tanto a utilização dos recursos cognitivos individuais mesclados aos procedimentos orgânicos, quanto com suas possibilidades sócio-afetivas. A aprendizagem vai acontecendo à medida que o educando vai

construindo uma série de significados que são resultantes das interações que ele faz e continua fazer em seu contexto social.

A dimensão da proposta escolar para o novo milênio, assim como o seu êxito, estão diretamente ligados à construção de seres pensantes críticos, com instrumentos capazes de melhorar o seu social. A vivência da cidadania é aprendida e internalizada na ação social e, para tal tarefa, a escola mais que um receptáculo do saber deve resgatar a dignidade do ser humano.

A construção de uma mentalidade solidária, comprometida com o seu grupo social, exige da escola e dos seus métodos uma flexibilização de ações. A primeira providência é de assegurar um canal contínuo entre escola e o significado de participação dos grupos.

O ato de participar significa criar canais de integração, comportamentos individuais de procura e de livre escolha daquilo que é disponível na situação presente e comportamentos coletivos de associação e de promoção. Esta concepção opõe os apáticos aos participantes, os indolentes aos esforçados, os preguiçosos aos denodados.

Administrar uma escola deixou de ser uma ação pedagógica de amadores. Ter a noção de fluxo de caixa, recursos humanos e administração geral não é garantia de gestão educacional. A principal ferramenta para a organização não é só um diagnóstico, mas um planejamento estratégico.

Esse planejamento estratégico da instituição deve ser de: planejar e gerar indicadores de controle, estimular e educar pessoas para executar, medir, corrigir rumos (objetivos) e reconhecer sucessos. Quem não mede, não controla, quem não controla não gerencia melhorias. Esta reflexão nos remete a uma ferramenta de transformação, pois, quando as pessoas ficam impacientes com a lentidão de uma possível mudança, e porque estamos evitando essa revolução; e nesse caso, a mudança acontece por ruptura e do descontrole todos perdem, inclusive a educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio das escolas de Educação Infantil na atualidade é desvelar um paradigma de gestão que conduza à ação de maneira sistêmica e que tenha seu projeto como eixo norteador, construído a partir da participação e da coletividade de seus membros, fruto de um compromisso com a comunidade.

A cidadania mundial inclui uma responsabilidade social, que passa pela formação continuada fundamentada pela instituição como ferramenta de gestão na multiculturalização e na diversidade regional.

A escola, enquanto agente de transmissão será sempre o canal de transmissão, assimilação e produção do conhecimento para possibilitar uma formação contínua. A educação como realidade ética representa uma ação superativa do saber técnico-científico pregado pela percepção positivista, para dialetizar uma participação responsável e humanitária.

O conhecimento é um processo sempre em vias de se fazer, provisória, comportando divergências e tensões. Isso reafirma a concepção da criança como cidadã, como sujeito histórico, entendendo que as populações infantis e os profissionais que atuam com essas crianças existem nessa diversidade, na sua condição de sujeitos criadores de culturas, contestando o ideário de uma suposta privação cultural por parte de determinadas camadas.

Garantir a educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 6, considerando a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham, exige decisão política e exige, também condições que viabilizam a produção de conhecimentos e implantação avaliativa de múltiplas estratégias curriculares para as creches e para a formação prévia e em serviço de seus profissionais.

É, portanto, primordial, criar condições concretas de políticas públicas que ofereçam suporte para formação de profissionais de creches dentro dessa multiplicidade de opções teóricas de alternativas práticas possíveis, para assegurar a qualidade do trabalho, seja com as crianças, seja com os adultos que com elas atuam. Políticas de formação engajadas na emancipação e na construção da cidadania para se garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus atores (crianças e adultos) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática.

Não se buscou minimizar a importância de se delinear aspectos de uma gestão educacional, nem das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da educação

infantil. Mas, o que se precisa relativizar é a sua eficácia e sua urgência quanto a se garantir as condições para se concretizar as múltiplas saídas. Pluralidade não significa ecletismo, democracia supõe diversidade, mas exige unidade de objetivos para que a qualidade das ações seja uma conquista por todos, para todos.

Finalizando, é preciso se buscar um esvaziamento de uma cultura pública com textos pedagógicos que, supostamente, visam favorecer a prática pedagógica em geral com jargões e normas, que didatizam o real que é dinâmico, vivo e contraditório. Uma política educacional se insere no âmago de uma política cultural a medida que a forma e o conteúdo destes textos escritos sobre a prática se questiona e buscam alternativas por perceberem que apenas capturam uma parte da linguagem da riqueza cultural, e da multiplicidade do próprio real.

É necessário e urgente, a delimitação de políticas municipais e estaduais de educação infantil e de formação de seus profissionais. É, do mesmo modo, crucial redimensionar a política educacional brasileira como política cultural. Estes desafios, dentre tantos outros, precisam ser enfrentados dentro de uma linguagem que permita a cada um de nós, conhecer melhor o mundo e a si mesmo, mas sem esquecer que constitui parte dessa consciência, a possibilidade das interações com os outros. A questão dessa pluralidade de caminhos significa, pois, que se deve evidenciar que o processo educacional de formação em si, é maior que os espaços de construção de linguagem, de produção e conquista da palavra, pois, formar uma voz, a palavra e a escrita, é direito de todos e responsabilidade da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. e colaboradores. **A escrita infantil. Evolução e dificuldades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- ANDRADE, R. C. de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado). FACED/Universidade Federal do Ceará.
- ARRIBAS, T. L. **Educação Infantil: desenvolvimento currículo e organização**. Artmed, 2004.
- Bondioli, A. “**A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche**”. In A. Bondioli; S. Mantovani, **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- BARBOSA, M. C. S.; I-IORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In: CRAIDY, C. & KAERCHER, G. (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, G. S. M. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BASSEDAS, E., HUGUET, T. SOLE, L. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Educação Física. V.7. Brasília, 1997.
- BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, vol II, 1998.
- \_\_\_\_\_. MEC/Secretaria de Educação Fundamental/ Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CALKINS, L. M. **A Arte de Ensinar e Escrever – O Desenvolvimento do Discurso Escrito**. Tr. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CRUZ, S. H. V. **Desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Secretaria de educação básica do Ceará (SEDUC), 2000. Série Ensinando e Aprendendo.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P. E PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, H. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon.** São Paulo: Manole Dois, 1990.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana M.T.L. et. al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana M.T.L. et.al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Petrópolis: Vozes, 1984.

GALVAO, L. H. W.: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990. Volumes 1, 2 e 3.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista.** POA, Educação e Realidade, UFRGS, 1991.

KATTO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Joel. **Avaliação: seus meios e fins.** Educação e Avaliação. São Paulo, 1980.

MORAIS, Antônio Manuel Pamplona. **Distúrbios de aprendizagem. ... VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: La TAILLE, I. de. et ai. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Sumrpus, 1997.

\_\_\_\_\_. Vygotsky. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Z. de M. R., MELLO, A. M., VITORIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** São Paulo: Papyrus, 2000.

PASCAL, C., & BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso.** Porto: Porto Editora, 1999.

PIAGET, J. A epistemologia genética e a pesquisa psicológica. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

\_\_\_\_\_ **O julgamento moral na criança.** Editora Mestre Jou. São Paulo, 1977.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Sistemática de Avaliação da Aprendizagem na Rede Municipal.** Fortaleza, 2002.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo: uma introdução crítica.** Portugal: Porto Editora. 2000.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERZI, S. B. **A Construção da Leitura: uma Experiência com Crianças de Meios Ilustrados.** Campinas: Pontes, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_ **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_ **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_ **Obras Escogidas V: Fundamentos da Defectologia.** Madri: Visor, 1983.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e linguagem.** SP, Martins Fontes, 1988

\_\_\_\_\_ **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_ **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança.** Lisboa: Edições 70, 1981.

\_\_\_\_\_ **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

\_\_\_\_\_ **A crise da personalidade (três anos). Afirmação do eu e objetividade.** São Paulo: Ática, 1986.

ZABALZA. M. A. **Qualidade na educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Zacharias, V. L. C. E.J. A - **necessidades especiais**. Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://eja-necessidadesespeciais.pbwiki.com>>. Acesso em: 14 de novembro de 2008.

\_\_\_\_\_ **Competências** e **habilidades**. Disponível em: <<http://centrorefeducacional.com.br:80/compehab.htm>>. Acesso em: 09 jun.2008

\_\_\_\_\_ **Vygotsky**. Disponível em: <[www.centrorefeducacional.pro.br/vygotsky.html](http://www.centrorefeducacional.pro.br/vygotsky.html)>. Acesso em: 2 mai. 2008.