

A socialização de pesquisas realizadas, em âmbitos nacionais e internacionais, consolida parcerias em rede. A compreensão da importância do fortalecimento entre os programas de pós-graduação de várias instituições de ensino superior foi uma das motivações para a produção do livro, *Educação e linguagem: interfaces de investigações em Rede*, organizado por pesquisadores do grupo de pesquisa do CNPq GELLIT - Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de leitura, da literatura e da escrita - da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

ISBN: 978-85-5913-236-6



9 788559 132366

Adriana Cavalcanti dos Santos
Nádson Araújo dos Santos
Org.

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
**INTERFACES DE
INVESTIGAÇÕES
EM REDE**



 **Edufal**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitora
Maria Valéria Costa Correia

Vice-reitor
José Vieira da Cruz

Diretora da Edufal
Elvira Simões Barretto

Conselho Editorial Edfal
Elvira Simões Barretto (Presidenta)
Fernanda Lins de Lima (Secretária)

Coordenação Editorial:

Fernanda Lins
Adriano Nascimento Silva
Ana Cristina Conceição Santos
Cld Olival Feitosa
Cristiane Cyrino Estevão Oliveira
Maria Cristina Soares Figueiredo Trezza
Nilton José Melo de Resende
Ricardo Carvalho Cabús
Talvanes Eugênio Maceno
Tania Marta Carvalho dos Santos

Revisão de Língua Portuguesa e
Normalização:
Jânio Nunes dos Santos

Imagem de capa:
Nádsen Araújo dos Santos

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

E24 Educação e linguagem : interfaces de investigações em rede / organizadores Adriana Cavalcanti dos Santos e Nádsen Araújo dos Santos ; prefácio de Yana Liss Soares Gomes ; autores Raquel de Paula Amado ... [et al.] . - Maceió : Edfal, 2019. 179 p.

Inclui bibliografias.
ISBN: 978-85-5913-236-6

1. Educação. 2. Linguagem. 3. Didática. 4. Interfaces (Computadores). 4. Redes de computadores. I. Santos, Adriana Cavalcanti dos, org. II. Santos, Nádsen Araújo dos, org. III. Amado, Raquel de Paula.

CDU: 37.004.4

Direitos desta edição reservados à
Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas
Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões
Centro de Interesse Comunitário - CIC
Cidade Universitária, Maceió/AL Cep : 57072-970
Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada:



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	05
CAPÍTULO I - ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: UMA REFLEXÃO CINRCUNSTANCIADA	11
<i>Raquel de Paula Amado</i> <i>Preciosa Fernandes</i>	
CAPÍTULO II –RESENHAS DE COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO APROVADAS PELO PNLD (2010-2016): O QUE INDICAM SOBRE CONHECIMENTOS E HABILIDADES RELATIVOS AO SISTEMA ESCRITA ALFABÉTICA?.....	33
<i>Alexsandro da Silva</i> <i>Aline Gomes de Souza</i>	
CAPÍTULO III – ALFABETIZAÇÃO DO IDOSO NO PIAUÍ: UMA TRAJETÓRIA COM MARCAS DE EXCLUSÃO	53
<i>Raimunda Gomes de Carvalho Belini</i>	
CAPÍTULO IV – GÊNEROS TEXTUAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....	73
<i>Nádsen Araújo dos Santos</i> <i>Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante</i>	



CAPÍTULO I

ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: UMA REFLEXÃO CIRCUNSTANCIADA

Raquel de Paula Amado – U. Porto

Preciosa Fernandes – U. Porto

Introdução

O interesse por esta temática decorre da minha experiência profissional, enquanto Psicopedagoga e Fonoaudióloga, em contextos de educação infantil, e das reflexões, e dúvidas que, nesse âmbito, fui formulando, nomeadamente quanto à importância atribuída pelas/os educadoras/es de infância ao desenvolvimento de competências de linguagem escrita.

Metodologicamente, foi realizado um estudo de caso num Agrupamento de escolas da Região do Grande Porto, Portugal. Para além da análise documental, e do recurso à observação participante efetuada no período de outubro, novembro e dezembro, foram entrevistadas as três educadoras que atuam nesse Agrupamento de escolas.

Constituindo um recorte dessa pesquisa, o presente capítulo inicia com uma reflexão teórica sobre a relevância da linguagem escrita na educação infantil.

Nos pontos subsequentes são explicitados argumentos sobre consciência fonológica, abordagem à leitura e abordagem à escrita, enquanto dimensões, reconhecidas como essenciais, para o desenvolvimento de aprendizagens da área da linguagem escrita (PORTUGAL, 2016).

A narrativa é, pois, construída num vaivém entre teoria, discurso das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE) (PORTUGAL, 2016), discursos das educadoras entrevistadas e as nossas próprias percepções decorrentes das notas de terreno.

Relevância da linguagem escrita na educação infantil

A inserção na cultura escrita é essencial para o sujeito contemporâneo, pois vivemos em um mundo globalizado, repleto de registros gráficos, onde apropriar-se das informações diversas que correm de maneira vertiginosa é necessário e urgente. Antes de entrar na escola a criança já possui certos conhecimentos sobre a escrita, consequência de sua vivência no meio em que faz parte. Assim, quando começa a frequentar o ambiente educativo, ela terá acesso a atividades que a ajudarão a desenvolver as habilidades necessárias para o processo de leitura e da escrita (DINIZ, 2012).

Ler e escrever são atividades que envolvem muito mais do que simplesmente a capacidade para codificar e decodificar.

Segundo Ribeiro e Teberosky (2010)

para apropriar-se da escrita alfabética, não é suficiente apenas entender as correspondências entre a linguagem oral e escrita, é necessário ir mais além. É preciso fazer da linguagem um objeto de reflexão (RIBEIRO; TEBEROSKY, 2010, p.23).

Também Vygotsky (2002) considera que as aprendizagens da leitura e escrita devem estar relacionadas com a realidade dos educandos, permitindo que eles conheçam e compreendam os diversos usos desse conhecimento, ou seja, compreendam o significado do que aprendem. Como sublinha o autor:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 2002, p.139).

Em consonância com a visão deste autor, reconhecemos que esta deve ser a abordagem da aprendizagem da linguagem escrita em contexto de Educação Infantil. A esta consideração acresce também reconhecer que a educação infantil não é um espaço de antecipação de conteúdo do ensino fundamental. Pese embora esta ressalva consideramos pertinente que as crianças vivenciem

experiências que potenciem o desenvolvimento de competências de linguagem oral e escrita.

Reconhecemos, nesta linha de pensamento, que o papel do jardim de infância é incentivar a ampliação de experiências com base na realidade da criança, acompanhando esse processo e promovendo aprendizagens significativas sobre a linguagem, explorando a curiosidade que as crianças têm em relação à língua escrita. Essas ideias vão de encontro com o discurso das educadoras que participaram nesta pesquisa quando referem que:

“O meu objetivo é questioná-los, é eles pensarem, é eles também produzirem linguagem, (...) levá-los a raciocinar” (Educadora 2);

O meu papel é despertar o interesse, curiosidade em relação à linguagem escrita, mostrar a importância da linguagem escrita em nossas vidas (...) o que eu pretendo é que as crianças compreendam o porquê e o para quê a escrita é usada na vida diária... dessa forma conseguimos mostrar para os miúdos a importância da escrita e a sua funcionalidade, que é o mais importante (Educadora 1).

Este posicionamento é convergente com a visão de Fernandes (2003) que reconhece que o papel do jardim de infância é criar oportunidades para que a criança experimente os sinais escritos, criar um ambiente rico em diversos tipos de suportes e de textos. É também, criar oportunidades para que as crianças ouçam ler em voz alta e vejam escrever, criar oportunidades para

que as crianças escrevam sem necessariamente copiar um modelo, para que possam reconhecer diferenças e semelhanças entre letras, para que brinquem com a linguagem descobrindo diferenças e semelhanças entre os sons.

Mas como desenvolver atividades orientadas para o desenvolvimento de competências de linguagem escrita de forma a que não se tornem treino de grafia das palavras, ou uma série de atividades enfadonhas, sem contexto, servindo muitas vezes como preparativo para o 1º Ciclo do Ensino Básico?

Segundo Luize (2016), esse é o grande desafio enfrentado pela educação infantil. Como estruturar uma proposta pedagógica que contemple as especificidades do segmento e as características e demandas das crianças nessa faixa etária, inserindo na rotina diária situações comunicativas em que a língua escrita esteja presente e, ao mesmo tempo, se torne objeto de reflexão?

Acreditamos ser por meio das brincadeiras, meio onde a criança se descobre a si própria, os outros e o mundo ao seu redor, além de desenvolver a criatividade, a expressividade e as múltiplas linguagens, dentre elas a escrita. Dessa forma, como se refere Melo (2014), especialmente no jardim de infância, as práticas pedagógicas devem possibilitar a organização de espaços, tempos e situações para o brincar, assim como a disponibilização de artefatos, acervos e objetos, criando maneiras lúdicas que proporcionem a vivência plena da infância que estimulem a aprendizagem.

Focando a reflexão no contexto português, um dos principais instrumentos de gestão curricular, no âmbito da Educação Pré-

Escolar¹, emanados pelo Ministério da Educação considerado documento de referência são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (PORTUGAL, 2016). Este documento oficial, decorrente da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997 (PORTUGAL, 1997), é considerado um referencial curricular de grande importância para todos/as os/as educadores/as.

As OCEPE constituem um conjunto de princípios para apoiar o/a educador/a nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para organizar/planificar e conduzir o processo educativo com as crianças, permitindo o desenvolvimento contextualizado das orientações curriculares e das opções pedagógicas e práticas de avaliação.

As OCEPE estão organizadas em três grandes áreas de conteúdo que devem ser desenvolvidas em articulação: área de Formação Pessoal e Social (aborda a forma como a criança constrói a sua identidade, afetividade e relacionamento com os outros; reflexão dos valores cívicos, morais, espirituais); área de Expressão e Comunicação (domínio da educação motora, da educação artística, da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática); área do Conhecimento do Mundo (promove uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico que nos rodeia, de forma questionadora e reflexiva) (PORTUGAL, 2016).

Para esse trabalho nosso foco é o domínio da abordagem a escrita, na área de Expressão e Comunicação. As aprendizagens

¹ Esta é a designação adotada nos discursos oficiais relativamente ao contextos de educação infantil em Portugal

que devem ser promovidas na área da linguagem escrita durante o período de educação pré-escolar preconizadas por esse documento, são: identificar funções no uso da leitura e da escrita; reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se do sentido direcional da escrita; estabelecer relações entre a escrita e mensagem oral; compreender que a leitura e escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; sentir-se competente e capaz de usar a leitura e escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais (PORTUGAL, 2016).

Selecionamos, para este estudo, 3 situações apontadas pelas OCEPE onde essas aprendizagens podem ser observadas: consciência fonológica, abordagem a leitura, abordagem a escrita.

Consciência Fonológica

A consciência fonológica refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras. É a compreensão de que a fala é composta por segmentos que constituem palavras, que as palavras podem ser decompostas em unidades menores, as sílabas, e podem ser segmentadas segundo seu final (rima) ou começo (aliteração), que as menores unidades de som são os fonemas, os quais são representados por meio de letras (grafemas) (MALUF, 2005). Relativamente a estas habilidades, as OCEPE preconizam que elas devem ser promovidas criando oportunidades de jogos para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, exploração de situações em que há repetições de palavras ou som, através de histórias, conversas, canções;

proporcionando ocasiões para a criança ouvir, criar e dizer poesia, trava língua, lengalengas.

Ribeiro e Brito (2017) nos dizem que atividades de leitura de poesia, canções populares, recitação de lengalengas e trava-língua, brincadeiras com rima e aliteração, separação de sílabas, são ótimas atividades para se trabalhar a consciência fonológica na educação infantil de forma prazerosa e divertida. Os jogos de linguagem e as diversas brincadeiras presentes na cultura infantil são sumamente recomendados como auxiliares no desenvolvimento da linguagem escrita e na formação leitora. Todas essas formas de expressão podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua (SIM-SIM et al., 2008).

Normalmente, crianças em idade de jardim de infância conseguem identificar e manipular as sílabas com alguma facilidade (identificar rimas, aliteração, síntese silábica - bo-ne-ca, qual palavra formou? - segmentação silábica - separar a palavra boneca em sílabas). Contudo, as habilidade mais complexas como, por exemplo, a síntese ou segmentação fonêmica, são mais difíceis e tardios, atingindo maior desenvolvimento em idade escolar (SIM-SIM, et al., 2008; SANTOS E MALUF, 2010; PORTUGAL, 2016).

Neste quadro de ideias reconhece-se nas OCEPE intenções pedagógicas e curriculares para sensibilizar os educadores para o desenvolvimento de atividades que conduzam as crianças a refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, nomeadamente através de atividades lúdicas e prazerosas.

Abordagem escrita

Em relação à abordagem a escrita, as OCEPE (PORTUGAL, 2016) recomendam que as atividades a realizar devem permitir às crianças questionar sobre os símbolos que escreveram. As/os educadoras/es devem ler e escrever perante a criança, solicitando a sua colaboração e desafiando-a a refletir sobre as características e convenções da escrita; apoiar e incentivar as crianças nas suas tentativas de escrita; diferenciar desenho de escrita; utilizar situações de cotidiano para proporcionar um contato funcional com o escrito.

O contato com diferentes formas de escrita (bilhete, textos, livros revistas...) com diferentes propósitos (mensagens, notícias, listagens, opiniões etc.) é uma estratégia importante para a compreensão do código escrito. Deste modo, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias (PORTUGAL, 2016). Tais situações também possibilitam que a criança pense sobre o funcionamento da escrita e a sua relevância para a vida social (BAPTISTA, 2010).

Martins e Niza (1998) sublinham que devem existir momentos na rotina em que o educador escreve diante das crianças, pois assim irá contribuir para que elas vão percebendo que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham no espaço da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional da escrita, ou seja, contribui para a evolução de suas concepções em relação à linguagem escrita.

Corroborando com esta ideia, Teberosky e Coloma (2007) referem que ao desempenhar o papel de escriba o educador ajuda as crianças a diferenciar entre dizer e dizer para ser escrito, e entre o já escrito e o que se ainda não escreveu, enfim, ajustar o oral para o escrito.

A imitação da escrita também é uma atividade que deve ser promovida e valorizada pelo educador num ambiente educativo estruturado e coerente, onde se utilizam diversificados materiais – folhas, cadernos, jornais, revistas, cartas, dentre outros (MORAIS, 2001).

A criança realiza associações através da observação de palavras até que chega à conclusão que são necessárias letras diferentes para construir uma palavra e procura-as imitar, reproduzindo-as.

Para Ferreira e Teberosky (1999) a utilização do nome próprio é uma excelente forma de abordagem dessa associação, pois tem uma especial função na evolução da escrita enquanto primeira forma de escrita. Muitas vezes, as letras do seu nome são as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o seu valor sonoro, pois aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações e levantar hipóteses sobre a escrita (PORTUGAL, 2016).

Além disso, a utilização do nome da criança em objetos que lhe pertencem, como a cadeira, lata do lápis, cabide, é uma mais valia para que a criança identifique o espaço e objetos que na escola lhe estão destinados e simultaneamente serve como estratégia para a criança ir conhecendo esta marca gráfica, as letras que o constituem, assim como o respectivo valor sonoro (MORAIS, 2001).

Assim, é importante que a criança comece a reconhecer e até a identificar algumas letras no jardim de infância, mas somente se esse conhecimento decorrer de vivências e situações significativas para si, fazendo-a refletir sobre a escrita e o seu funcionamento (SOTOMAIOR, 2014).

Mas algumas observações em relação à prática e ao discurso das educadoras nos fazem refletir acerca desses processos. Tem sido criticado, segundo Ferreira (2014) e Moniz (2009), que o jardim de infância não é local para treino motor, para uso de fichas. Concordando com esta leitura, confrontamo-nos ao longo do período de observação com situações que revelaram alguma ambiguidade do ponto de vista das práticas. Com efeito, constatamos que a utilização desse tipo de atividade ainda está bastante presente, tal como evidenciam os seguintes excertos:

as fichas aqui não são muito aceites, não são aceites, e também valha-me Deus, fichas são só fichas (Educadora 3);

dou algumas coisas com fichas, com orientação, porque acho que isso também é importante (...) no fim do ano os que vão para a escola eu trabalho com eles os grafismos, mas não trabalho com as fichas que há no mercado, eu construo uma ficha (Educadora 2).

Ou seja, estas duas educadoras revelam um entendimento ambíguo em relação ao uso das fichas uma vez que, ao mesmo tempo que parecem não concordar com a utilização deste tipo de material referem utilizá-lo em situações específicas.

Esta situação, leva-nos a problematizar sobre a intencionalidade pedagógica que subjaz ao desenvolvimento deste tipo de atividades: Será por lhes reconhecerem importância na formação global das crianças? Ou será porque se sentem pressionadas pela sociedade e, particularmente, pelas famílias tal como parece permitir inferir um excerto de uma das educadoras entrevistadas quando refere: “os pais agora querem que trabalhem muito com livros porque eles acham que é o melhor para preparar as crianças” (Educadora 3).

Como sugere Gonzalez (2004) para os pais e para a sociedade em geral, as expectativas sobre a educação das crianças parecem ser as de que se alfabetize o quanto antes, devido a diversos fatores como a possibilidade de reduzir gastos na educação, a preparação para mercado de trabalho e a expectativa de sucesso escolar e financeiro.

Importa, todavia, não se correr o risco da antecipação e da reprodução das práticas do ensino fundamental para a educação infantil, desconsiderando a especificidade dessa etapa e os seus objetivos próprios pautados nos direitos fundamentais da criança, e na possibilidade de se criarem condições para vivenciar experiências diversificadas que contribuam para o seu desenvolvimento global e não em busca de prepará-las para o futuro (GONZALEZ, 2004).

Em síntese, reconhecemos que mais do que ensinar a criança a reproduzir as letras, é preciso garantir que ela compreenda o que é e para que serve ler e escrever, que confie na sua possibilidade de aprender. Tal como Melo (2014) consideramos importante que as atividades orientadas para o desenvolvimento de competências de linguagem escrita realizadas no jardim de infância potenciem o

prazer da descoberta, da curiosidade e de questionamento em vez de atividades enfadonhas de decifração mecânica de códigos.

A abordagem à leitura

O desenvolvimento da linguagem escrita está estritamente associado ao desenvolvimento da leitura. A este nível, as OCEPE também preconizam que as atividades devem ser realizadas com os objetivos de: disponibilizar uma variedade de textos e tipos de escrita, integrando-os nas vivências quotidianas do grupo a fim de levar a criança a compreender a necessidade e as funções da leitura; envolver as famílias, incentivando o uso da leitura e escrita, em conjunto com as crianças; disponibilizar livros e material de leitura de qualidade tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético; dentre outros (PORTUGAL, 2016).

Segundo Morais (2001), na educação infantil o contato com a leitura tem como instrumento fundamental o livro. Para este mesmo autor, é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutras domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (PORTUGAL, 2016).

Estabelecendo uma relação com os contextos e práticas observadas, percebemos que a narração de histórias é um momento muito presente em todas as salas da educação infantil, e é uma atividade que desperta muito interesse e é muito apreciada por

todas as crianças. Observamos também que nesses momentos o/a educador/a pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer de que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades das personagens, apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre elas. Estas estratégias, para além de promoverem a compreensão da funcionalidade e estrutura organizativa do texto, facilitarão também a identificação e apropriação gradual das especificidades inerentes às convenções do código escrito (PORTUGAL, 2016).

Segundo Mata (2008) a leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite não apenas promover o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de vocabulário, mas também potenciar o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes posteriores face à leitura e às atividades a ela associadas. A leitura oral pelo professor leva a criança a descobrir que as páginas são folheadas da direita para a esquerda, que os textos são lidos da esquerda para direita e de cima para baixo, que letras são para ler, não as ilustrações, que os livros têm autor, ilustrador, lombada, capa, editor. Tais habilidades são transferidas posteriormente para a leitura independente, quando a criança torna-se apta a realizá-la (LUIZE, 2016).

Mas para isso é preciso que o educador selecione obras seguindo critérios de estética e plástica, com imagens atrativas e de conteúdo relevante para o grupo, além de utilizar diferentes estratégias

de leitura (fantoche, dedochê, teatro...) tornando cada leitura única para as crianças (SOTOMAIOR, 2014).

É importante também que haja espaços organizados para leitura na sala, como biblioteca ou cantinho de leitura equipado com estantes, livros e textos de diferentes tipos e gêneros textuais (revistas, livro-brinquedo, poemas, contos, jornais, etc) acessíveis às crianças (BAPTISTA, 2010).

Em todas as salas observadas há a “área da biblioteca”, onde as crianças têm livre acesso aos livros e um ambiente aconchegante, além de uma diversidade de livros para que elas possam escolher e se divertir com eles.

Além disso, uma vez por semana todas as crianças vão à biblioteca para a “hora do conto”, onde a bibliotecária, com as crianças sentadas em círculo, lhes lê uma história. O contato e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. Criam-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos e gosto de leitura (PORTUGAL, 2016).

Cabe, pois, ao educador, apresentar desafios que façam as crianças avançarem no nível de conceitualização. Não é, portanto, o simples contato com textos que vai fazer a criança avançar de forma espontânea na aquisição da leitura e escrita, mas a proposição de atividades que problematizem os textos trabalhados (MELO, 2014).

Considerações finais

A reflexão antes produzida reflete alguma ambiguidade quanto à realização de atividades de aprendizagem da linguagem escrita no jardim de infância. Os discursos das educadoras nem sempre são conciliáveis com o discurso das OCPEP.

Entendemos que na Educação Infantil, trabalhar com a linguagem escrita não deve significar alfabetizar, mas sim proporcionar à criança formas expressivas de contato com a linguagem escrita à luz das especificidades da infância, considerando a sua forma peculiar de se relacionar com o mundo por meio da imaginação e da brincadeira, respeitando seu direito de ser criança.

Além disso, as aprendizagens para serem significativas devem partir dos interesses e características de cada criança. Estas devem ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem, sendo sujeitos e agentes do seu processo educativo, sentindo prazer e fazendo parte na construção do conhecimento, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

Entende-se, desta forma, que o papel do educador é fundamental para a aprendizagem das crianças, não como proprietário absoluto do saber que transfere seus conhecimentos, mas como mediador, um facilitador que, através do planejamento e desenvolvimento de suas práticas oportuniza aos alunos a construção de aprendizagens diversas.

A reflexão do educador sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita se faz necessária, pois permite também analisar a relevância da inovação e criatividade nas

práticas pedagógicas realizadas no espaço escolar, bem como repensar a urgência da articulação entre a teoria e a prática desenvolvidas no cotidiano da escola. Consideramos importante que os educadores estudem, reflitam e compreendam as novas expectativas que surgem em relação ao trabalho na educação infantil

Referências

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. p. 1-12.

DINIZ, E. A. A construção da leitura e escrita na educação infantil. *Castelo Branco Científica*, Espírito Santo, v.1, n.1, p.1-18, 2012.

FERNANDES, J. O. **Construindo a linguagem escrita no jardim de infância: estudo sobre as atividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, 2003.

FERREIRA, A. L. **A escrita no jardim de infância**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2014.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

GONZALEZ, K. A. **Linguagem escrita na educação infantil: perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica brasileira entre 1983 e 2011**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GRAÇA, A. **A importância do desenho no jardim de infância: perspectiva de pais e educadores de infância**. 2015. Dissertação

(Mestrado em educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa, 2015.

KOT-KOTECHI, A. F. **Modelos curriculares na educação de infância: o enfoque na expressão dramática: da teoria as práticas**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade da Madeira, Funchal, 2013.

LUIZE, A. A linguagem escrita na educação infantil: uma análise sobre as práticas de leitura. *Revista Veras*, São Paulo, v.6, n.1, p. 21-32, 2016.

MALUF, M. R. Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalinguístico. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. São Paulo, XXV, n.2, p. 55-62, 2005.

MARTINS, M. A; NIZA, I. **Psicologia de apoio para educadores de infância**. Lisboa: Universidade Aberta. 1998.

MATA, L. **A descoberta da escrita: texto de apoio para educadores de infância**. Lisboa: Ministério da educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. 2008.

MELO, K. A. **Os usos da leitura e escrita na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2014.

MONIZ, M. T. **A abordagem da leitura e escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica – Departamento de Ciências da Educação, Universidade do Açores, Ponta Delgada, 2009.

MORAIS, A. P. **A abordagem da escrita na educação pré-escolar.** 2001. Dissertação (Mestrado em educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 2001.

PORTUGAL, Lei nº 5/97 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 fevereiro de 1997. **Diário da República:** Lisboa, Portugal, 1997, n.34, p.670-673, 10 de fev. 1997. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf. Acesso em 01 de junho de 2019.

PORTUGAL, Ministério da Educação – Despacho no 9180, de 19 de julho de 2016. Homologa as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE). **Diário da República:** serie II, Lisboa, Portugal, 2016, n. 137, p. 22107, 19 jul. 2016. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em 01 de junho de 2019.

RIBEIRO, S.; BRITO, D. A relação entre o lúdico e a aquisição da escrita na educação infantil: uma reflexão para formação do docente. **Olhares, Bahia**, v.7, n.1, p.65-77, 2017.

RIBEIRO, S.; TEBEROSKY, A. Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación com el aprendizaje de la escrita. **Psicologia educativa – Revista de los Psicólogos de la Educación.** Madri, v. 16, n.2, p.135-146, 2010.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educar em Revista.** Curitiba, v.38, p.57-71, 2010.

SIM-SIM, I.; SILVA, A. C.; NUNES, C. **Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para**

educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. 2008.

SOTOMAIOR, C. G. **Emergência da escrita na educação infantil: de pequenino...a muito pequenino...** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2014.

TEBEROSKY, A.; COLOMA, T. **Proposta constructivista per aprendere a llegir y a escriure.** Barcelona: Vicens Vives. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes. 2002.