

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Lilian Maria Carminato Conti

**LEITURA COMPARTILHADA E LETRAMENTO EMERGENTE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

São Carlos - SP

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**LEITURA COMPARTILHADA E LETRAMENTO EMERGENTE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Lilian Maria Carminato Conti

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Deisy das Graças de Souza

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação Especial.

São Carlos - SP

2018

Conti, Lilian Maria Carminato

Leitura compartilhada e letramento emergente na educação infantil / Lilian Maria Carminato Conti. -- 2018.

161 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Deisy das Graças de Souza

Banca examinadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Deisy das Graças de Souza, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lidia Maria Marson Postalli, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Priscila Benitez Afonso, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Clara de Freitas

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Letramento Emergente. 3. Leitura Compartilhada. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

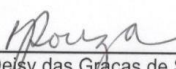
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

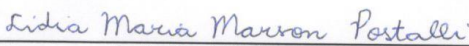
---

**Folha de Aprovação**


---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Lilian Maria Carminato Conti, realizada em 19/10/2018:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Deisy das Graças de Souza  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Lidia Maria Marson Postalli  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua  
UNESP

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Priscila Benitez Afonso  
UFABC

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Clara de Freitas  
UNIARA

*Dedico este trabalho ao meu pai (in memoriam), à minha mãe, à meu marido e filho pelo amor de sempre.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar por estar sempre presente em minha vida, me capacitando e me abençoando a cada dia. Posso dizer “Até aqui nos ajudou o Senhor”.

A Jefferson, meu marido, pela compreensão, amor incondicional, paciência, incentivo e reconhecimento sempre. Agradeço cada palavra amorosa de incentivo e dedico todas as conquistas à você, por sempre estar comigo, em todos os momentos.

Ao Felipe, meu filho amado, presente que Deus me deu! Obrigada por alegrar meus dias!

Ao meu pai (in memoriam) e à minha mãe pelo incentivo e por sempre acreditarem no meu trabalho. À Vivian, minha irmã querida, pela paciência, incentivo, alegria e apoio de sempre. Obrigada por tudo, coraçona!!

À toda minha família, que sempre vibra com minhas conquistas.

À minha cachorrinha Nina, que me acompanha desde o mestrado nas muitas noites em claro, não me deixando passar pela solidão.

À Secretaria Municipal de Educação, em especial à Josiane Brambila, chefe da Educação Infantil no município na época das pesquisas, que prontamente autorizou a realização dos estudos.

Às professoras da sala regular, que generosamente cederam um momento de sua rotina diária para que fosse realizado o trabalho com os alunos. Agradeço a confiança no trabalho quero aproveitar para deixar aqui minha enorme admiração por vocês, pela dedicação e por acreditarem na importância da educação infantil para as crianças.

Aos familiares dos alunos envolvidos que prontamente autorizaram a realização da pesquisa, por acreditarem no trabalho desenvolvido.

Às amigas Sara, Maria do Carmo e Adriana Martins, pela amizade sincera, pela alegria com cada conquista, pela paciência e por entenderem a minha ausência em alguns momentos. Obrigada por esperarem a finalização da escrita da tese... e que venham os cafés e as risadas!!

À professora Lidia, pelo companheirismo, pela amizade, pelo incentivo e por acreditar em meu trabalho. Obrigada por cada palavra e atitude e pelas preciosas contribuições.

À professora Maria Júlia Canazza Dall'Acqua por aceitar tão prontamente participar da banca, pelo olhar atencioso e pelas contribuições ao trabalho desde o mestrado. Sem dúvida, suas contribuições foram fundamentais.

Às professoras Maria Clara e Priscila Benitez por participarem da banca de defesa e pelas valiosas contribuições.

À professora Tânia de Rose pela orientação no mestrado e pelo carinho de sempre, e à professora Camila Domeniconi pela pronta disposição em ser apoio de suplência à banca.

À Eliane, secretária do PPGEEs, pela assistência ímpar e pela amizade sincera. Obrigada por sempre auxiliar tão prontamente nas questões burocráticas e pelos esclarecimentos. Ao PPGEEs, pela oportunidade de ter contato com professores experientes e talentosos.

À professora Deisy, minha orientadora do coração, pela recepção amorosa e por acreditar em meu trabalho. Agradeço cada minuto de orientação, e por proporcionar aprendizagens sem igual. Seu incentivo nos momentos difíceis, não me deixando desanimar, me ajudou a enxergar o mundo numa perspectiva mais humana. Te admiro como pessoa e como profissional (professora e pesquisadora). Receba todo meu carinho e agradecimento!

Muito obrigada a todos que fizeram parte desta jornada!

## RESUMO

Proporcionar experiências significativas de aprendizagem em leitura e escrita de forma a garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades, constitui-se um dos grandes desafios da educação brasileira. O contato constante com livros de histórias infantis e a intervenção adequada do professor de educação infantil no momento da leitura parecem atuar de forma favorecedora para o desenvolvimento do letramento emergente. Com o objetivo de identificar, estimular e avaliar as habilidades de letramento emergente, esta pesquisa está organizada em dois estudos desenvolvidos com alunos da educação infantil. Os Estudos foram realizados em um Centro Municipal de Educação Infantil, em uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. No primeiro Estudo, o objetivo foi identificar se existe relação entre o repertório dos alunos (relacionados às habilidades de letramento emergente) e a percepção do professor quanto a estes repertórios. Participaram do estudo quatro professores e seus respectivos alunos, na faixa etária da última fase da Educação Infantil. Cada professor indicou seis alunos, três com baixo desempenho e três com bom desempenho em atividades relacionadas a leitura e escrita, totalizando 24 alunos participantes. Após indicação, os professores responderam a questionários referentes a cada um dos alunos, os quais também foram avaliados pela pesquisadora por meio da Escala de Letramento Emergente. Na maioria dos casos, as avaliações dos professores tenderam a corresponder aos escores da Escala para os alunos com bom desempenho, mas foram mais discrepantes dessa medida para os alunos com baixo desempenho. Os professores tenderam a avaliar estes últimos com um conceito pior que o escore na escala, exceto em quatro (dos 12) casos. O Estudo 2 buscou replicar um programa de ensino de leitura a partir da abordagem da leitura compartilhada. Participaram três turmas da última fase da Educação Infantil, totalizando 55 alunos. Duas turmas trabalharam com o programa de ensino, enquanto a terceira turma serviu como controle. O programa foi desenvolvido no formato de Oficinas de Leitura Compartilhada, realizadas em sala de aula, planejadas em conjunto com cada professora. Todas as oficinas seguiram um roteiro para garantir o estímulo a todos os componentes do Letramento Emergente, por meio de diferentes atividades: 1. familiarização com os livros; 2. leitura compartilhada; 3. leitura de faz-de-conta; 4. manuseio dos livros por parte dos alunos e, 5. atividades relacionadas às leituras realizadas. A aplicação dos procedimentos de ensino foi conduzida em 15 sessões, três vezes por semana, com duração de vinte a trinta minutos cada, ao longo de dois meses. Os alunos foram avaliados por meio da Escala de Letramento Emergente (pré-teste e pós-teste). Os resultados mostram que a realização das oficinas reduziu a variabilidade entre os participantes, tornando seus desempenhos mais similares (em torno da média) no repertório das turmas participantes em comparação à turma controle. Porém, embora alguns alunos tenham alcançado escores máximos ou próximos do máximo, as médias sugerem que as turmas, como um todo, não alcançaram o potencial máximo avaliado pela Escala. Alguns ajustes são indicados para as próximas replicações. Implicações para a prática educativa e para a formação de professores de educação infantil são discutidas, a partir dos resultados de ambos os Estudos.

*Palavras-chave:* Educação especial. Letramento emergente. Leitura compartilhada. Baixo desempenho. Pré-escolares.



## ABSTRACT

Providing significant learning experiences in reading and writing in order to guarantee that all the students have the same opportunities constitutes one of the greatest challenges of Brazilian Education. The constant contact with children's storybooks and the adequate preschool teacher intervention during the reading process seem to act favorably toward the development of the Emergent Literacy. Aiming to investigate the Emergent Literacy, this research is divided into two studies developed with preschoolers. The studies were conducted in a Municipal Preschool Education Center, in a medium-sized city of São Paulo state countryside. In the first study, the goal was to identify whether there is a relation between the students' repertory (related to the abilities of the Emergent Literacy) and the teacher's perception regarding these repertories. Four teachers and their students – who pertained to the age bracket of the last phase of the Preschool Education program – participated in this study. Each teacher indicated six students, three with low and three with high performances in activities related to reading and writing, totaling 24 participating students. After indication, the teachers answered a questionnaire about each different student, who was also evaluated by the researcher through the Emergent Literacy Scale. In most cases, the teachers' assessments tended to correspond to the scores from the Scale for the high-performing students, but they were more discrepant from this measurement for the low-performing students. The teachers tended to evaluate these last students with scores worse than the ones from the scale, except in four (from twelve) cases. The second study aimed at replicating a reading and writing teaching program with a shared-reading approach. Three groups of students in the age bracket of the last phase of the Preschool Education program participated, totaling 55 students. Two groups worked with the mentioned teaching program, while the third served as control. The program was developed in the format of shared-reading workshops, performed inside the classrooms and planned together with each teacher. All the workshops followed a guideline in order to guarantee the stimulus to every component of the Emergent Literacy, by means of different activities: 1. familiarization with the books; 2. shared-reading; 3. make-believe story reading and students handling of books. The application of the teaching procedures was conducted in 15 sessions, each lasting from 20 to 30 minutes, three times a week, for two months. The students were evaluated through the Emergent Literacy Scale (pretest and posttest). The results show that the workshops reduced the variability among the participants, making their performance more similar (around the average) in terms of the repertory of the participant groups when compared with the control group. However, even though some students reached maximum or close to the maximum scores, the averages suggest that the groups, as a whole, did not achieve the maximum potential assessed by the Scale. Some adjustments are recommended for the next replications. Implications to the educational practice and to the formation of preschool teachers are discussed, based on the results of both conducted studies.

*Keywords:* Special education. Emergent literacy. Shared-reading. Low performance. Preschoolers.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Escala de letramento emergente dividida em categorias de análise .....</b>	<b>41</b>
<b>Quadro 2 - Caracterização da situação de leitura feita pela professora antes de iniciar as oficinas de leitura a partir das filmagens .....</b>	<b>92</b>
<b>Quadro 3 – Relação de Livros lidos nas Oficinas de Leitura Compartilhada. ....</b>	<b>95</b>
<b>Quadro 4 - Roteiro de uma oficina de leitura compartilhada .....</b>	<b>98</b>
<b>Quadro 5 – Atividades desenvolvidas e habilidades estimuladas.....</b>	<b>101</b>
<b>Quadro 6 - Caracterização das Turmas.....</b>	<b>103</b>

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Pontuação obtida no questionário respondido pelas professoras (barras hachuradas) e na aplicação da Escala pela pesquisadora (barras pretas) para cada participante, por categoria e no total. O primeiro conjunto de colunas refere-se aos alunos indicados com bom desempenho e o segundo, aos indicados com baixo desempenho. ....69**
- Figura 2 - Pontuação Pré-Teste (círculo hachurado) e Pós-Teste (quadrado cinza), tracejado cinza indica a pontuação máxima em cada categoria (16 pontos na categoria “Escrita”; 36 pontos na “Leitura no ambiente”; 25 pontos na “Leitura de faz-de-conta” e, 77 pontos no total). ....107**

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1- Dados gerais de caracterização das professoras .....</b>	<b>54</b>
<b>Tabela 2 - Caracterização das Turmas de Alunos a que pertenciam os Participantes .....</b>	<b>56</b>
<b>Tabela 3 - Dados Gerais de Caracterização dos Participantes .....</b>	<b>58</b>
<b>Tabela 4 – Itens avaliados pela escala de letramento emergente e pelo questionário com as respectivas pontuações consideradas.....</b>	<b>61</b>
<b>Tabela 5 – Desempenho, em Escore Total, de 4 Alunos indicados por mais de uma Professora. ....</b>	<b>74</b>
<b>Tabela 6 - Escore Total dos Alunos na Avaliação do Professor e na Avaliação pela Escala e Diferença entre as duas Medidas .....</b>	<b>76</b>
<b>Tabela 7 – Escore total da categoria leitura no ambiente com a anulação da questão 5 e sem anulação da questão 5. ....</b>	<b>79</b>
<b>Tabela 8 - Dados Gerais de Caracterização das Professoras.....</b>	<b>90</b>
<b>Tabela 9 - Notas Totais e diferenças.....</b>	<b>111</b>

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....</b>	<b>18</b>
<b>LETRAMENTO: DEFINIÇÕES E INVESTIGAÇÕES QUE INDICAM COMO SE CONSTRÓI E O QUE AS PESQUISAS MOSTRAM .....</b>	<b>21</b>
<b>RELAÇÕES ENTRE LETRAMENTO E DESENVOLVIMENTO SUBSEQUENTE DE LEITURA E ESCRITA.....</b>	<b>24</b>
<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTO: A LEITURA COMPARTILHADA.....</b>	<b>29</b>
<i>Contexto em que foram realizados os Estudos 1 e 2.....</i>	<i>37</i>
<b>ESTUDO 1: HABILIDADES DE LETRAMENTO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES.....</b>	<b>46</b>
<b>MÉTODO.....</b>	<b>52</b>
<i>a. Participantes .....</i>	<i>52</i>
<i>b. Situação.....</i>	<i>59</i>
<i>c. Instrumentos.....</i>	<i>59</i>
<i>d. Materiais e equipamentos.....</i>	<i>62</i>
<i>e. Procedimento de coleta de dados.....</i>	<i>62</i>
<i>f. Procedimento de análise de dados .....</i>	<i>65</i>
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>68</b>
<i>a. Análise dos Resultados Totais.....</i>	<i>75</i>
<i>b. Análise dos resultados por Categoria .....</i>	<i>77</i>
<b>DISCUSSÃO.....</b>	<b>81</b>
<b>ESTUDO 2: UM PROGRAMA DE LEITURA COMPARTILHADA PARA PRÉ-ESCOLARES COM BAIXO DESEMPENHO EM ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA .....</b>	<b>85</b>
<b>MÉTODO .....</b>	<b>88</b>
<i>a. Participantes .....</i>	<i>88</i>
<i>b. Situação.....</i>	<i>88</i>
<i>c. Caracterização das professoras .....</i>	<i>89</i>
<i>d. Caracterização da “Situação de Leitura” antes de iniciar o Programa .....</i>	<i>91</i>
<i>e. Instrumentos.....</i>	<i>93</i>
<i>f. Materiais e equipamentos.....</i>	<i>93</i>
<i>g. Procedimento geral de coleta de dados .....</i>	<i>96</i>
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>102</b>
<b>DISCUSSÃO .....</b>	<b>113</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ESTUDO 1 .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES – ESTUDO 1 .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE C - LISTA DE LIVROS.....</b>	<b>135</b>

<b>APÊNDICE D - FIGURAS UTILIZADAS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE LETRAMENTO EMERGENTE.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ESTUDO 2.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS – ESTUDO 2 ....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE G – CHECK LIST .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE H – LIVRO “O RABO DO GATO” REPRODUZIDO EM TAMANHO MENOR PARA AS OFICINAS DE LEITURA.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – ESTUDO 1 .....</b>	<b>158</b>

## APRESENTAÇÃO

Ingressei na universidade pública graças ao grande incentivo dos meus pais. Fiz a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, e desde então tenho direcionado minha formação profissional para a área da Educação Especial, cursando disciplinas voltadas para a área, apesar de o curso de Pedagogia da UFSCar não ter uma habilitação específica sobre Educação Especial.

Como professora de educação infantil de uma rede municipal de ensino, tenho vivenciado desde 2007, a inserção de um número cada vez maior de crianças com necessidades especiais nas salas regulares. Compartilho das inquietações dos meus colegas professores diante deste novo desafio que é o de oferecer oportunidades de ensino que favoreçam o processo de aprendizagem de todos os alunos, sejam eles com desenvolvimento típico ou não.

Ao finalizar a graduação trabalhei em escolas particulares diversas, mas foi na escola pública, que tive a experiência mais marcante da minha vida profissional com alunos público alvo da educação especial. Em 2007, ainda como professora temporária na educação infantil da rede municipal, lecionei para uma turma de 23 alunos na faixa etária de 3 anos, sendo um deles com hidrocefalia. Este aluno me despertou para buscar mais conhecimentos e estratégias para que ele tivesse seu direito de aprendizagem garantido, como os demais alunos. Nesta busca por conhecimento cursei várias ACIEPEs – que são cursos de extensão oferecidos pela UFSCar para a comunidade – voltados para a área da Educação Especial.

Em 2012, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar com o objetivo de investigar como e o que é possível ensinar sobre leitura e escrita para os alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil? Que metas são possíveis atingir? Quais estratégias e abordagens de ensino seriam eficientes para promover melhores condições de aprendizagem de leitura e escrita para as crianças com deficiência intelectual?

No estudo realizado no Mestrado, foi elaborado, aplicado e avaliado um programa de ensino envolvendo leitura compartilhada de livros de histórias infantis para duas crianças com deficiência intelectual na faixa etária de quatro a cinco anos. O programa era aplicado individualmente fora do ambiente da sala de aula. Os resultados sugeriram que seria necessário ampliar a pesquisa, porém desenvolvendo Oficinas de Leitura

Compartilhada no ambiente da sala de aula, para que todos tivessem acesso ao programa de ensino e não apenas os alunos com deficiência, bem como investigar o que o professor sabe sobre o conhecimento dos seus alunos no que diz respeito às vivências envolvendo leitura e escrita.

Na defesa da Dissertação de Mestrado, a banca questionou se seria possível aplicar o programa desenvolvido na pesquisa de mestrado, numa sala de aula regular na educação infantil a todos os alunos. E esta questão que norteou os Estudos que neste trabalho são apresentados.

Ao final do Mestrado comecei a exercer a função de diretora de escola em um Centro Municipal de Educação Infantil e em 2015 ingressei no Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, com o objetivo de continuar a investigação sobre a aprendizagem de leitura das crianças público alvo da educação especial no ambiente da sala de aula regular. Realizei a pesquisa do doutorado na escola onde era diretora, em parceria com algumas das professoras da unidade. A pesquisa foi apresentada a todas as professoras em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e, foi realizada junto às professoras que demonstraram interesse no desenvolvimento dos Estudos.

No decorrer da minha trajetória enquanto professora e também diretora de escola, identifiquei que, diante da necessidade de garantir aprendizagem a todos os alunos, independente da situação nas quais se encontram, o professor de educação infantil precisa encontrar estratégias para: a) identificar o nível de desenvolvimento acadêmico de cada aluno; b) ensinar de forma a garantir a aprendizagem de todos os alunos, sem distinção.

Identifiquei na literatura estudada, que a leitura de livros infantis tem demonstrado favorecer a aprendizagem de todos os alunos, principalmente no que se relaciona às habilidades de letramento emergente, desde a mais tenra idade. A ação do professor de educação infantil se torna ainda mais fundamental quando a criança não tem contato com livros e materiais escritos na família, e, nem a intervenção adequada de um adulto para o conhecimento sobre a função social da escrita.

Porém, para promover o conhecimento acerca da leitura e escrita, o professor de educação infantil precisa:

- 1) Ter domínio sobre quais habilidades são fundamentais para serem desenvolvidas no aluno e ser capaz de identificar se o aluno apresenta ou não tais habilidades e/ou potencial para elas.



- 2) Dispor de práticas cientificamente embasadas para trabalhar com segurança e eficácia na promoção de todo o conjunto de habilidades que caracterizam o letramento emergente.

Este trabalho apresenta uma alternativa de ensino de leitura e escrita que pode ser desenvolvida em salas regulares da educação infantil, a partir da abordagem da leitura compartilhada, buscando proporcionar oportunidade de sucesso para todas as crianças, independente do repertório que apresentam.

A introdução apresenta a literatura sobre ensino de leitura e escrita, letramento e leitura compartilhada. Foram realizados dois estudos: o Estudo 1 investigou a relação entre o conhecimento do professor sobre a aprendizagem dos seus alunos e o repertório dos mesmos em leitura e escrita, mensurada por meio da aplicação de um instrumento avaliativo respondido pelo professor e da Escala de Letramento Emergente.

No Estudo 2 foi reelaborado, aplicado e avaliado o programa de ensino no formato de Oficinas de Leitura, baseado na abordagem da leitura compartilhada, para duas turmas de crianças na faixa etária de cinco a seis anos da educação infantil. Os dados foram analisados e comparados com uma terceira turma que não participou do programa de ensino, mas cujos dados foram analisados com a função de controle.

A discussão final aponta possibilidades de intervenção pedagógica visando a promoção de letramento na educação infantil, bem como os limites do presente trabalho.

## **Contextualizando a Educação Infantil no Brasil**

A história da educação infantil no Brasil, como um direito da criança, é recente. As crianças na faixa etária até 6 anos eram atendidas em instituições assistencialistas, em geral, vinculadas à área da saúde (Brasil, 1998, p. 11). Com a Constituição de 1988, foi promulgada a garantia das crianças à educação – tanto em creches como em pré-escolas – determinando então o dever do Estado em garantir a vaga e a opção da família em matricular a criança na unidade escolar. Desta forma, a educação da criança pequena deixa de ser do campo assistencialista (voltado para o cuidar como forma de combater o abandono) e passa a ser considerado da área da educação (que compreende a criança pequena como um ser humano com necessidades específicas de atendimento e aprendizagem). (Brasil, 1998, p. 11).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 1996; Brasil, 1996), a educação infantil passou a ser compreendida legalmente como a primeira etapa da educação básica, e atende crianças de 0 a 5 anos de idade em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). Em 2013 foi sancionada a Lei nº 12.796, que tornou obrigatória a matrícula das crianças em escolas de educação infantil a partir dos 4 anos de idade (Lei nº 12.796 de 2013; Brasil, 2013). Esta lei passou a vigorar a partir de 2016 e tem produzido grandes reflexões entre professores e pesquisadores da área.

De acordo com o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (Brasil, 1998), a educação infantil deve promover experiências que contribuam ao máximo para o desenvolvimento integral das crianças, o que inclui habilidades relacionadas à leitura e escrita. Isso deve ocorrer proporcionando aos alunos o conhecimento de vários gêneros textuais, da escuta de textos lidos pelo professor, do contato com o maior número possível de livros, revistas, jornais em diversas situações de aprendizagem, do interesse pela escrita, ainda que não seja na forma convencional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) reafirmam que a criança tem o direito de ser imersa em um ambiente rico em recursos pedagógicos diversificados para que possa, progressivamente, ter domínio dos vários gêneros textuais, por meio do convívio constante com suportes textuais variados e experiências lúdicas que proporcionem a apreciação e a interação com a linguagem oral e escrita.

Recentemente publicada, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reafirma a importância do estímulo por parte dos professores no que se refere ao conhecimento da língua escrita por meio de experiências com livros de histórias e materiais escritos em geral. No Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, ressalta que tais experiências devem ser proporcionadas desde a Creche (zero ano), aumentando progressivamente a frequência e também a quantidade de gêneros e suportes textuais oferecidos aos alunos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017):

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na educação infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (Brasil, 2017, p. 40).

No que se refere à transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) ressalta a importância do equilíbrio dos conhecimentos necessários para tal mudança, para que as crianças tenham sucesso nas aprendizagens futuras. Nesta direção, espera-se que a criança ao final da educação infantil seja capaz de “Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas, conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.” (Brasil, 2017, p. 53).

Pesquisas nacionais têm sido realizadas a fim de demonstrar a importância desta etapa da educação básica para a formação da criança. Segundo Viana, Ribeiro e Barrera (2017), é importante ressaltar que quando se fala em habilidades consideradas essenciais para aprendizagens posteriores em leitura e escrita, não significa defender a prontidão para a aprendizagem da leitura – ideia muito veiculada na década de 1970, mas estruturar

um conjunto de ações que estimulem “o desenvolvimento da linguagem oral, da descoberta do princípio alfabético, da funcionalidade da leitura e da escrita, da consciência fonológica e da motivação para a leitura – competências consideradas facilitadoras da alfabetização.” (Viana et al., 2017).

Um estudo em seis capitais brasileiras teve por objetivo avaliar a qualidade das instituições de educação infantil (Campos, Esposito, Gimenes, & Abuchaim, 2011). Participaram deste estudo 147 instituições com seus respectivos professores. As capitais foram definidas pelo MEC e as instituições foram escolhidas de acordo com os dados do Censo Escolar/2008. As turmas que participaram foram sorteadas, sendo duas turmas em cada unidade escolar, uma de creche e uma de pré-escola, em um total de 229 turmas. Foram avaliados os seguintes itens: Espaço e Mobiliário, Rotinas de cuidado pessoal, Falar e compreender, Linguagem e raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do programa, e Pais e equipe. Os critérios de pontuação nesta pesquisa foram: 1 – 3: Inadequado; 5 – 6: Adequado; 7 – 8,5: Bom; 8,5 – 10: Excelente. Os resultados indicaram que as médias mais baixas se relacionaram às Atividades proporcionadas às crianças, aos materiais disponibilizados e às condições dos espaços, tanto nas creches quanto nas pré-escolas. O item “Atividades” obteve o índice menor, 2 pontos nas creches e 2,3 nas pré-escolas, ambos inadequados. Outros itens que obtiveram índices inadequados foram “Estrutura do Programa” (pré-escola) e “Rotinas de Cuidado Pessoal” (creche). Com relação à pontuação total dos municípios, obteve-se médias de 3 a 4 pontos, correspondente ao nível de qualidade Básico, sendo que em dois municípios as médias ficaram entre 2 a 3 pontos, considerado inadequado.

Os resultados obtidos no estudo de Campos et al. (2011), no geral revelam que a programação educativa e as atividades planejadas e desenvolvidas com as crianças têm sido o ponto frágil quando se fala em qualidade na educação infantil. Apesar dos documentos norteadores elaborados pelo MEC (Brasil, 1998, 2010, 2017) e das pesquisas indicarem que a formação da criança desde a educação infantil deve considerar o desenvolvimento integral, a pesquisa realizada por Campos et al. (2011) revela que desenvolver um programa de ensino voltado para habilidades acadêmicas tem sido um grande desafio nas instituições de educação infantil.

Segundo Santos e Barrera (2017), para aprender a ler e escrever a criança precisa ter experiências de leitura e escrita que vão além da observação: ela precisa ser ensinada de forma sistemática. Pesquisas recentes na área da Psicologia da Educação têm sugerido

que a elaboração e aplicação de um currículo bem estruturado para crianças a partir dos cinco anos de idade tem se mostrado o mais indicado tanto para a promoção quanto para o fortalecimento das habilidades necessárias para a aprendizagem posterior da leitura e escrita (Barros & Spinillo, 2011; Semeghini-Siqueira, 2011; Campos, 2013; Santos & Barrera, 2017).

Mediante a comprovada importância da educação infantil para a formação integral da criança, e a recente obrigatoriedade a partir dos 4 anos completos, entende-se que quanto maior a qualidade do ensino oferecido nas instituições de educação infantil, maiores serão os benefícios para os alunos, em especial aqueles menos favorecidos em termos econômico, social e cultural. (Campos et al., 2011).

Pesquisas realizadas a partir de 1.990 buscam compreender a importância de se promover experiências de letramento nas salas regulares de educação infantil. Um dos objetivos seria otimizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos e, conseqüentemente, melhorar suas possibilidades de sucesso no período da alfabetização formal, nos primeiros anos do ensino fundamental (Barros & Spinillo, 2011; Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Semeghini-Siqueira, 2011; Sulzby & Teale, 1991; van Kleeck, 1990).

### **Letramento: definições e investigações que indicam como se constrói e o que as pesquisas mostram**

Quando a criança ingressa na escola, em geral no início da educação infantil, sua estrutura de linguagem assemelha-se, em grande parte, à da comunidade à qual ela pertence. Isto porque desde bebê ela faz parte de um mundo cheio de estímulos visuais e auditivos de materiais que envolvem a alfabetização, por meio do contato com notícias de jornais, propagandas, rótulos de alimentos, placas, livros, etc. Estas situações de aprendizagem em leitura e escrita, seja qual for a faixa etária dos alunos, constituem o letramento, termo que começa a aparecer nas publicações dos pesquisadores brasileiros na década de 80 (Soares, 2006).

Segundo Soares (2006), a tradução do termo letramento vem da língua inglesa – *literacy* – que denota condição que um indivíduo ou determinado grupo social adquire ao se apropriar do sistema de escrita. Assim, letramento compreende, além do domínio do

sistema de escrita, letramento inclui a compreensão, experiências de leitura e releitura significativas e articuladas. Letramento não deve ser concebido e nem utilizado como um método de ensino, mas sim como um conceito sobre processos de aprendizagem que devem nortear a prática do professor. Por não ser um método, o conceito de letramento não deve se opor ao de alfabetização, pois ambos estão associados. O conceito de letramento foi criado para referir-se aos usos que fazemos da língua escrita em nossa sociedade, em nosso dia-a-dia, considerando não apenas as nossas atividades escolares, mas todas aquelas que fazem parte da sociedade como um todo, como, por exemplo, propagandas nas ruas, placas e sinalizações de trânsito, atividades nos clubes, igrejas, entre outras (Soares, 2006).

Assim, letramento é: “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (Soares, 2006, p. 18). Desta forma, o conceito letramento engloba a ideia de que o domínio da leitura e da escrita traz para o indivíduo consequências sociais relevantes.

A autora citada ressalta a dificuldade e, ao mesmo tempo, a importância de se desenvolverem medidas para avaliar o letramento, uma vez que o mesmo envolve a compreensão que o indivíduo faz da leitura e da escrita em situações cotidianas. Assim, é preciso avaliar o letramento no contexto social e escolar, e este é um desafio.

Neste estudo, está sendo utilizado o termo *Letramento Emergente (LE)* que surgiu no final da década de 1.980, como uma tentativa de unificar os diferentes aspectos relativos à leitura e à escrita que ocorriam antes do período escolar, tais como consciência metalinguística, escrita consciente, letramento antecipado, conceitos a respeito da escrita, concepções da escrita, letramento antes da escolarização. A partir destes termos, Sulzby e Teale (1989, p.728) propõem o termo unificador *letramento emergente*, que é definido como “os comportamentos de leitura e escrita que precedem a alfabetização convencional”, passando a valorizar as aprendizagens iniciais referentes à leitura e à escrita das crianças nas diversas situações sociais, a partir do contato com materiais impressos diversos, bem como da observação de comportamentos envolvendo leitura e escrita dos adultos próximos ao seu contexto (Sulzby & Teale, 1989).

Como habilidades do letramento emergente entende-se a leitura de faz-de-conta, em que a criança reconta a história, ou faz tentativas de leitura da história de forma não convencional, apoiando-se em figuras ou na própria memória – ou seja, ao invés de fazer

a leitura na íntegra, a criança observa as imagens das páginas ou tenta lembrar-se de partes da história lida pelo adulto; o interesse que a criança demonstra durante a leitura da história; a orientação na leitura (se a criança manuseia o livro de forma apropriada; se identifica que a escrita ocorre da esquerda para a direita, de cima para baixo; se vira as páginas do livro uma a uma); se tem entendimento sobre o que o sistema de escrita representa na sociedade (se consegue ler palavras que estão presentes no cotidiano); se reconhece letras, palavras, frases e seu próprio nome; e, se compreende o que está sendo lido (Saint-Laurent, Giasson & Couture, 1998; Sulzby & Teale, 1991).

Shanahan e Lonigan (2010) realizaram uma síntese dos principais resultados de estudos experimentais e quase-experimentais (cerca de 500 estudos) envolvendo formas de ensino para alfabetização (pré-escola) publicados em 2008 pelo *National Early Literacy Panel* (NELP) no *Report of the National Early Literacy Panel* dos Estados Unidos da América. Destacou as habilidades do LE que têm correlações de forte a moderada com as medidas de aproveitamento em leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: conhecimento do alfabeto (conhecer os sons e nomes das letras), consciência fonológica (capacidade de identificar, manipular e analisar os aspectos da linguagem falada independente do seu significado), nomeação de letras, nomeação de objetos/cores, escrita do nome e memória fonológica (capacidade de lembrar a informação falada por um curto espaço de tempo). Destaca, também, os efeitos moderados dos conceitos sobre a escrita (conhecimento sobre as convenções da escrita-direita para a esquerda, de cima para baixo, e conceitos como capa do livro, texto, autor), memória, consciência fonológica, linguagem oral (capacidade de produzir e compreender a linguagem falada) e igualar e distinguir símbolos visuais (processamento visual).

Em geral, os resultados dos estudos longitudinais indicam que existe um grau moderado de modularidade entre os diferentes componentes ou habilidades do letramento emergente. Algumas habilidades são relacionadas ao código e, outras, ao significado. As habilidades relacionadas ao código são aquelas que auxiliam as crianças a adquirirem o princípio alfabético de forma bem sucedida e a tornarem-se decodificadores de textos fluentes e acurados. As habilidades relacionadas ao significado são aquelas primariamente associadas à linguagem, que permitem à criança compreender o texto decodificado. Embora as habilidades destes dois domínios estejam correlacionadas durante o desenvolvimento, elas são diferencialmente preditivas de diferentes aspectos das habilidades posteriores e convencionais de leitura e escrita e parecem ser responsivas

a diferentes atividades instrucionais (Lonigan, Purpura, Wilson, Walker & Clancy-Menchetti, 2013).

As crianças geralmente apresentam dificuldades em relação a dois domínios, o código e ao significado. Lonigan et al. (2012), ao reverem os efeitos de diferentes tipos de intervenções para pré-escolares com risco de dificuldades em leitura e escrita no início da alfabetização formal, destacaram que os resultados das intervenções promovem o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao foco da intervenção: intervenções bem-sucedidas quanto ao código não necessariamente afetam a compreensão do significado e vice-versa. Os resultados indicam que diversos tipos de intervenções promovem, em geral, as habilidades de letramento emergente relacionadas ao domínio que foi alvo da intervenção (código ou significado). As diferentes categorias de intervenção têm focalizado os efeitos sobre componentes qualitativamente distintos – os relacionados ao código e os relacionados ao significado.

Segundo Lonigan et al. (2012), os resultados dos estudos sobre promoção dos diferentes componentes do letramento emergente indicam que as intervenções são efetivas em promover um dos tipos de componentes (o que foi alvo da mesma). Eles discutem que, em geral, crianças pré-escolares com risco de dificuldades em leitura no início da escolarização formal apresentam dificuldades em relação a ambos os domínios do letramento emergente, o do código e o do significado, implicando que precisariam ser expostas a múltiplas intervenções para prevenir o risco de fracasso posterior em leitura e escrita. Argumentam que existem razões teóricas e empíricas para prever-se que intervenções planejadas para promover não somente um, mas ambos os tipos de habilidades do letramento emergente podem aumentar os efeitos de intervenções planejadas para promover o desenvolvimento de outras habilidades. Especificamente, combinações de intervenções focalizadas no código com intervenções focalizadas no significado podem produzir efeitos que sejam mais amplos que os efeitos esperados a partir de intervenções isoladas.

### **Relações entre letramento e desenvolvimento subsequente de leitura e escrita**

A aprendizagem da leitura é um processo contínuo e que ocorre em longo prazo, à medida que a criança tem contato diário com materiais escritos, observando os usos que o adulto faz destes materiais. Os conhecimentos e comportamentos relacionados à leitura



que a criança desenvolve desde os anos pré-escolares são considerados legítimos e importantes para as aprendizagens formais de leitura e escrita nos anos seguintes (Barros & Spinillo, 2011; Lesiak, 1997; Santos & Barrera, 2017; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Dentre as experiências envolvendo leitura e escrita nos anos pré-escolares (que contempla a faixa etária de 4 a 5 anos), três se destacam como predictoras de sucesso nos anos posteriores: a exploração independente por parte das crianças de materiais de escrita; a interação das crianças com os adultos durante eventos que envolvem leitura e escrita; e a observação que as crianças fazem de modelos letrados (Allor & McCathren, 2003; Lesiak, 1997; Saint-Laurent et al., 1998; Barros & Spinillo, 2011; Van Kleeck, 1990).

As evidências indicam que as habilidades de letramento emergente que se desenvolvem antes da entrada da criança no ensino fundamental representam a base para o sucesso no desenvolvimento das habilidades de leitura (Duncan et al., 2007; Lonigan et al., 2012; Lonigan & Shanahan, 2010; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Embora as principais habilidades de letramento emergente desenvolvam-se ao longo do período pré-escolar para maioria das crianças, algumas delas chegam ao primeiro ano com baixos níveis destas habilidades, implicando que seja menos provável que estejam prontas para o ensino durante o primeiro ciclo do ensino fundamental. Crianças provenientes de famílias com mais baixo nível sócio-econômico, e também cultural, em geral, podem ter poucas experiências relacionadas à leitura e à escrita e apresentar pouco domínio das competências que são consideradas predictoras de sucesso na aprendizagem dessas habilidades nos anos seguintes (Campos et al., 2011; Cruz et al., 2014; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Identificar nos anos pré-escolares aquelas crianças que apresentam dificuldades nas atividades relacionadas à leitura e escrita, permite ao professor elaborar intervenções específicas para que elas desenvolvam habilidades e superem a propensão em apresentar dificuldades para aprender a ler e a escrever no ensino fundamental (Lonigan & Shanahan, 2010; Puranik & Lonigan, 2014).

Estudos longitudinais têm indicado que existe um grau moderado de continuidade entre as competências do letramento emergente desenvolvidas na educação infantil e as competências convencionais desenvolvidas mais tarde (Bailet, Repper, Piasta & Murphy, 2009; Cruz, et al., 2014; Puranik & Lonigan, 2014).

Bailet et al. (2009) realizaram um estudo, durante três anos consecutivos, de avaliação e intervenção com crianças pré-escolares na faixa etária de 4 a 5 anos,

identificadas com risco de dificuldades em leitura e escrita. Os alunos foram avaliados e aqueles com resultados abaixo do esperado foram encaminhados para participar das intervenções, que eram realizadas duas vezes por semana, durante 9 semanas, totalizando 18 sessões. A quantidade e a frequência das sessões foram mantidas nos anos seguintes (ano 2 e ano 3) com as mesmas crianças. O programa de ensino foi planejado em três níveis, sendo o Nível 1 planejado com referência a um currículo da sala de aula com atividades de alta qualidade. No Nível 2, a abordagem foi mais intensiva e direcionada aos alunos que não conseguiram fazer o progresso adequado. No Nível 3, além da intervenção intensiva, os alunos podiam ser encaminhados à avaliação por professores da educação especial. Os resultados mostraram que houve uma aprendizagem efetiva a respeito das competências de letramento emergente em todos os níveis e também que é possível avaliar tais competências para mapear o desempenho acadêmico dos alunos em idade pré-escolar bem como subsidiar o planejamento de intervenções (Baillet et al, 2009).

Cruz et al. (2014) realizaram um estudo longitudinal com o objetivo de analisar em que medida o desempenho das crianças nas competências de letramento emergente na educação infantil persiste e influencia, a longo prazo, o desempenho acadêmico dos alunos, com relação à leitura e à escrita nos anos subsequentes. Um grupo de alunos foi acompanhado desde a educação infantil até o final do ensino fundamental na cidade de Matosinhos - Portugal. Os alunos foram avaliados inicialmente nas idades entre 4 e 6 anos (competências do letramento emergente) e no 4º ano do ensino fundamental. Este estudo faz parte do Projeto “*A Ler Vamos...*” promovido e implementado por psicólogas da Câmara Municipal de Matosinhos – Portugal e teve como objetivo promover competências de letramento emergente, visando a manutenção do sucesso escolar, em uma perspectiva preventiva. Foram utilizadas intervenções com pequenos e grandes grupos de crianças, com foco em estimular os seguintes domínios: consciência fonológica, vocabulário, compreensão oral, conhecimentos acerca da linguagem escrita, conhecimento sintático. O objetivo do trabalho não era realizar a alfabetização precoce, mas dar oportunidades, principalmente àquelas crianças que apresentam riscos de terem dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita na fase da alfabetização, para melhorar as chances de sucesso nesta etapa da alfabetização. Os resultados indicaram que os conhecimentos que os alunos constroem acerca da linguagem escrita são os mais significativos comparados com os dados anteriores ao Programa e que persistem ao longo do tempo. Porém, em geral, não é dada muita ênfase a essas habilidades, competências e

conceitos pelos professores, que estão influenciados pela teoria da prontidão para a leitura, não valorizando a promoção intencional de estratégias lúdicas envolvendo escrita antes da alfabetização formal (Cruz et al., 2014).

Estudos nacionais também têm investigado a relação entre as habilidades de letramento emergente e o desempenho dos alunos nos anos seguintes. No estudo realizado por Semeghini-Siqueira (2011), foi investigada a importância da educação infantil para o desenvolvimento destas habilidades. A partir dos estágios realizados pelos alunos do curso de Pedagogia e de Licenciatura na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Semeghini-Siqueira (2011) realizou uma caracterização do cenário educacional nas escolas públicas da cidade de São Paulo. Nos estágios realizados, o foco de observação foi a educação infantil e o 1º ano do ensino fundamental, com o objetivo de compreender como ocorre o processo de letramento emergente antes da alfabetização formal. Foi realizado um Programa de Cooperação Internacional – CAPES – GRICES – entre a Faculdade de Educação da USP e a Universidade do Minho/Instituto da Criança em Portugal, e, a autora pode observar as diversas formas de atendimento às crianças na faixa etária de 3 a 6 anos em Lisboa e Paris, e “compreender a importância das desafiadoras experiências de letramento emergentes na educação infantil, que tanto facilitam o processo de alfabetização, principalmente para as crianças provenientes de famílias socioeconomicamente desfavorecidas.” (Semeghini-Siqueira, 2011, pp. 153). Realizadas as observações, foi desenvolvida uma pesquisa-ação na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP em duas turmas crianças de 6 anos de idade. Participaram da pesquisa as respectivas professoras das turmas e uma orientadora educacional. Os alunos frequentavam ambientes ricos em letramento, com recursos pedagógicos diversificados (entre cem e duzentos diferentes livros de Arte Visual e Literatura Infantil; dicionários; mapas; jornais, revistas, gibis e embalagens; 35 jogos de letras móveis; diversos jogos que envolvam palavras e números; brinquedos; uma máquina de datilografia; um laptop; CDs e DVDs; papel sulfite, folhas de cartolina, carimbos, lápis de cor, giz de cera e tintas; cola, tesoura etc.), além de terem uma rotina rica em atividades semanais (biblioteca escolar, na quadra, no parque, na horta e no laboratório de informática). Foram realizadas avaliações diagnósticas semestrais por 2 anos consecutivos e como resultado foi verificado que alunos que estão imersos em ambientes ricos em letramento têm mais oportunidades de se apropriarem, com eficiência, das habilidades de letramento emergente e apresentaram

maiores avanços ao término do primeiro e segundo ano escolar (Semeghini-Siqueira, 2011).

Barros e Spinillo (2011) realizaram um estudo com noventa e seis alunos no início do primeiro ano do ensino fundamental, que foram divididos em quatro grupos, de acordo com os anos que já tinham frequentado a educação infantil (três anos, dois anos, um ano e nunca frequentou). O objetivo do estudo foi investigar se a escolarização na educação infantil faz diferença no conhecimento que os alunos têm sobre portadores de textos e gêneros textuais. Foram realizadas duas tarefas para avaliar este conhecimento. Na Tarefa 1 (identificação de portadores de textos), foi avaliada a capacidade de identificação de diferentes portadores (dicionário, livro didático, livro de histórias infantis, jornal, carta, cartão de natal etc) e na Tarefa 2 (identificação de gêneros textuais) foi avaliada a capacidade de diferenciar textos de diferentes gêneros (dos mesmos portadores da Tarefa 1), escritos em uma folha de papel, mediante a leitura feita pelo pesquisador. Os resultados mostraram que os alunos não foram capazes de identificar os diferentes gêneros e seus portadores, mesmo aquelas que frequentaram três anos da educação infantil. Frequentar a EI não foi fator determinante para alterar os resultados positivamente, contestando a hipótese inicial do estudo. A explicação para este resultado, adotada pelas autoras, sugere que a “educação infantil percorrida por essas crianças não atuou, em absoluto, como agência de letramento capaz de introduzi-las no mundo da escrita.” (Barros & Spinillo, 2011, pp. 549).

Moreschi e Barrera (2017) realizaram um estudo com 36 alunos com idade média de 5 anos e 5 meses, de uma pré-escola municipal, para avaliar os resultados de um programa multissensorial com ênfase fônica sobre o desempenho em consciência fonológica, conhecimento das letras e habilidades iniciais de leitura e escrita. Os alunos foram divididos em dois grupos, o Grupo Experimental (denominado Grupo Multissensorial) e o Grupo Controle. Foram desenvolvidas 48 sessões, com duração aproximada de 35 minutos, com frequência de três vezes por semana, ao longo de um período de 4 meses. O estudo foi conduzido em 4 etapas: pré-teste, intervenção, pós-teste 1 (logo após o término da intervenção), e pós-teste 2 (4 meses após o término da intervenção). Os resultados indicaram que os alunos considerados em situação de risco para dificuldades na alfabetização foram os mais beneficiados pelo programa. Houve avanços significativos no conhecimento das letras, consciência fonológica e habilidades iniciais de leitura e escrita.

Como sugerem os resultados de pesquisas científicas, a educação infantil assume papel de grande importância para criar experiências de contato e observação de materiais impressos e comportamentos sociais envolvendo leitura e escrita. Contudo, para que o risco que crianças encontram possa ser reduzido pela exposição a programas pré-escolares planejados para promover as habilidades de letramento emergente, torna-se imperativo desenvolver e avaliar a eficiência e a eficácia de programas de ensino que seja viáveis para implementação por professores.

### **Práticas de letramento: a leitura compartilhada.**

A leitura de livros de histórias infantis tem sido vista como uma forma lúdica de apoio ao desenvolvimento do letramento emergente. As crianças que estão imersas em ambientes ricos em letramento (contato constante com livros de histórias infantis, materiais pedagógicos diversos, alfabeto móvel, CDs, DVDs, revistas, gibis, papéis, lápis, etc), e têm experiências reais e naturais com estes materiais no dia-a-dia, têm maiores chances de aprender sobre leitura e escrita convencional do que as crianças que não têm esta oportunidade (Santos & Barrera, 2017; Semeghini-Siqueira, 2011; Sulzby, 1985).

Uma modalidade de leitura é a leitura compartilhada, na qual o professor usa variadas técnicas para estimular o engajamento do aluno com a história lida, como por exemplo, fazendo perguntas de forma a encorajar o aluno a descrever oralmente o que está vendo nas páginas do livro, bem como a relacionar o que está ouvindo com o que já tenha vivenciado (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994; Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho & Souza, 2017; Shanahan & Lonigan, 2010; Whitehurst & Lonigan, 1998). A leitura compartilhada pode proporcionar maior familiaridade com os componentes do letramento emergente, pelo engajamento dos alunos durante a leitura de histórias.

Por meio da leitura compartilhada de histórias as crianças desenvolvem a habilidade de generalizar o conhecimento aprendido, com demonstração de comportamentos conceituais e não apenas um padrão de respostas a estímulos em um livro em particular (Sulzby, 1985). Estes benefícios obtidos com a leitura de histórias infantis, entretanto, não devem ser considerados de forma restrita, em que o aluno apenas aprende a ler e escrever, mas o saber ler e escrever são também uma forma de exercer a

sua cidadania, de forma qualitativa. Com a leitura de histórias, os alunos são apresentados ao mundo da leitura, um universo novo e fascinante (Fontes & Cardoso-Martins, 2004).

A maioria das intervenções planejadas para promover as habilidades de linguagem oral das crianças pré-escolares tem envolvido algum tipo de leitura de livro compartilhada. Existem substanciais evidências de que a leitura compartilhada possibilita significativos ganhos nas habilidades de linguagem oral das crianças (Arnold et al., 1994; Fontes & Cardoso Martins, 2004; Lever & Sénéchal, 2011; Rogoski et al., 2017; Whitehurst & Lonigan, 1998). Na leitura compartilhada, os papéis dos adultos e das crianças são invertidos. Os adultos usam diferentes técnicas de base (fazendo perguntas de forma a encorajar o aluno a descrever oralmente o que está vendo nas páginas do livro, bem como a relacionar o que está ouvindo com o que já tenha vivenciado) derivadas da pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem para encorajar as crianças a descreverem relações entre os objetos presentes nas figuras dos livros e aprender a contar histórias (Arnold et al., 1994; Lonigan & Shanahan, 2010; Rogoski et al., 2017; Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti, & Kaderavek, 2013).

A leitura de livros infantis feita pelo professor, e também o contato do aluno com os livros, é frequente na rotina da educação infantil. Como destacado por Snow (2005), a leitura de livros infantis pelo professor permite que a criança construa maior familiaridade com o vocabulário e a linguagem do livro; conheça a sintaxe e o estilo, e ainda possa desenvolver a motivação para aprender a ler por si própria.

Shananhan e Lonigan (2010) mostram que quatro principais modalidades de intervenções vêm sendo objeto dos estudos, sendo destacadas: 1) as intervenções focalizadas no código - planejadas para ensinar as habilidades relacionadas à decodificação do código alfabético; 2) as intervenções baseadas em leituras compartilhadas – que envolvem a leitura de livros para as crianças, incluindo os estudos de leitura compartilhada simples até aqueles que encorajam as interações criança-leitor como a leitura dialógica; 3) os programas dirigidos para treinamento dos pais como promotores do letramento dos filhos no contexto familiar; 4) os programas de promoção de letramento emergente conduzidos por professores da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental.

Zucker, Justice, Piasta e Kaderavek (2010) investigaram a influência dos modelos de intervenção que o professor conduz em sala de aula durante a leitura de histórias. Participaram do estudo 25 professores de educação infantil e 159 crianças de 4 anos de

idade, em situação de risco para dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita. O estudo foi realizado durante 30 semanas. Os professores receberam um livro por semana para fazer a leitura aos alunos e tiveram treinamento dos pesquisadores acerca dos tipos de perguntas que promovem maior reflexão entre os alunos. Os momentos de leitura foram filmados e analisados, e os resultados indicaram que o tipo de pergunta que o professor faz durante a leitura de histórias pode influenciar na aquisição do vocabulário, bem como nas demais habilidades de letramento que são preditoras de sucesso para a alfabetização formal, nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando os professores faziam perguntas referentes à compreensão por observação, incentivando os alunos a participarem do diálogo durante a leitura da história em um nível mais complexo, observou-se um aumento do vocabulário principalmente, entre os alunos que iniciaram a pesquisa com vocabulário mais baixo do que os demais.

Lonigan et al (2012) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a eficácia de intervenções destinadas a promover o desenvolvimento de competências de letramento emergente em crianças em idade pré-escolar com risco de baixo desempenho em atividades envolvendo leitura e escrita, posteriormente. Participaram do estudo 324 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, que apresentavam risco significativo de dificuldades acadêmicas. O estudo foi realizado da seguinte forma: pré-teste, intervenção, pós-teste. No pré-teste foram avaliados a linguagem oral, habilidades cognitivas não verbais, consciência fonológica, conhecimento das letras e decodificação do texto, num período de duas semanas. No meio do ano, pós-teste, as crianças foram avaliadas novamente, incluindo também a avaliação do vocabulário. Os resultados do pré-teste indicaram que 36% das crianças não sabiam nomear as letras e 65% não sabiam reproduzir o som das mesmas. Após avaliação inicial, as crianças foram divididas em 5 grupos (com quantidades iguais de participantes) distintos - Grupo 1: Leitura compartilhada com atividades de consciência fonológica; Grupo 2: Leitura compartilhada com atividades de conhecimento das letras; Grupo 3: Leitura compartilhada com ambas as atividades; Grupo 4: Leitura compartilhada padrão (em que só era feita a leitura dos livros, sem perguntas ou feedback) e Grupo 5: Grupo controle (currículo escolar comum). As intervenções eram realizadas durante 10 a 20 minutos (de acordo com a especificidade do grupo), cinco dias da semana. Os resultados finais indicaram que as crianças sabiam nomear 13 letras, em média, e reproduzir o som de 3 das 8 letras avaliadas. Apenas 14% das crianças ainda não conheciam os nomes das letras e 41% não sabiam o som de

nenhuma letra. Todos os grupos de intervenção em letramento emergente tiveram efeitos positivos maiores, focados nos domínios estimulados, do que as crianças que receberam apenas o currículo da sala de aula (grupo controle). Isso indica que, em crianças com risco de dificuldades em leitura e escrita, tais competências precisam ser estimuladas com intervenções específicas para cada domínio.

Estudos nacionais também têm investigado a importância da leitura compartilhada e da literatura na rotina da educação infantil. No estudo realizado por Maia, Leite e Ari Maia (2011), foi analisada a forma de escolha e aquisição dos livros de literatura infantil e a maneira como as professoras de educação infantil planejavam as situações de leitura de histórias. O estudo foi realizado em uma escola de educação infantil subsidiada por uma universidade pública e foi realizado em três etapas: observação sistemática sobre o uso dos livros infantis; aplicação de questionário com as professoras sobre a escolha e utilização dos livros; e, proposta de formação continuada. Participaram deste estudo sete professoras, da creche à pré-escola, com idades entre 26 e 38 anos e experiência no magistério de 1 a 15 anos. A etapa 1 foi realizada ao longo de três meses, nos períodos da manhã e tarde, a fim de contemplar todos os grupos de alunos. Os resultados mostraram que as professoras acreditam no potencial dos livros para estimular a leitura, porém, os mesmos são utilizados como entretenimento, principalmente para a faixa etária na qual os alunos não sabem ler. Os autores sugerem que a formação continuada voltada para a importância da leitura dos livros de histórias pode ser uma boa opção para provocar mudanças nas atitudes dos professores no que se refere à escolha e utilização dos livros em sala de aula.

Santos e Barrera (2017) realizaram um estudo com 15 pré-escolares, com idade média de 5 anos e 2 meses, cujo objetivo foi desenvolver um programa de intervenção em consciência fonológica a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora regente. O estudo foi realizado com pré-teste, intervenção e pós-teste e não teve grupo controle. Foram desenvolvidas 42 atividades durante os meses de agosto a outubro, em sessões diárias, com duração aproximada de 30 minutos. Os alunos foram avaliados antes e após a aplicação do programa e constatou-se que houve um ganho significativo no desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e escrita, precursoras importantes para o sucesso na alfabetização. Além disso, foi possível relacionar o bom desempenho das crianças em tarefas de consciência fonológica com o bom desempenho em tarefas de escrita e o conhecimento do nome das letras. A relevância



principal do estudo realizado por Santos e Barrera (2017) está no fato de ter sido conduzido em ambiente natural de situação escolar (sala de aula) com a professora da turma, porém, uma limitação se constitui no fato de o estudo não ter grupo controle para comparar os dados obtidos.

Estudos nacionais têm demonstrado que é possível realizar a leitura compartilhada também com os alunos público alvo da educação especial.

A educação especial no Brasil teve, em um dos seus marcos históricos, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). A partir deste marco, todas as crianças têm o direito de frequentarem uma unidade escolar, de acordo com a sua faixa etária, na Educação Básica.

A inclusão também é resultado de um movimento histórico, social e político, no qual tem-se como prerrogativa que todos têm direito à educação de qualidade, garantindo o direito ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, desde o início da educação infantil até o ensino superior (Brasil, 2008).

A Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), preconiza que as instituições escolares devem garantir as adaptações necessárias para que os estudantes com desenvolvimento atípico tenham acesso a um currículo adaptado, quando necessário, com estratégias de ensino diferenciadas, flexíveis e adaptadas de acordo com a necessidade de cada aluno. Apesar deste direito garantido, ainda há uma dificuldade por parte dos professores em garantir estratégias de ensino que deem as mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem para os alunos público alvo da educação especial (Lima & Laplane, 2016).

Estudos na área da educação especial (Koppenhaver et al, 1991; Katims, 1990, 1994, 1996; Lima & Laplane, 2016) têm verificado que as experiências proporcionadas aos alunos PAEE são qualitativamente inferiores às experiências proporcionadas às crianças com desenvolvimento típico. O contato com a literatura infantil e com atividades de leitura e escrita foram identificados como raros, sendo um dos motivos a crença dos professores na incapacidade destes alunos aprenderem, principalmente os conteúdos acadêmicos voltados para leitura e escrita.

Mesmo com poucas experiências proporcionadas, pesquisas têm identificado que o contato com a literatura infantil, principalmente por meio da leitura compartilhada, tem melhorado as chances de sucesso deste público principalmente no período da alfabetização convencional, nos anos iniciais do ensino fundamental. Um dos

pesquisadores pioneiros na área da educação especial e leitura de livros infantis para crianças pequenas é Katims (1991; 1994; 1996). O estudo de Katims (1994), desenvolvido nos Estados Unidos da América, foi dirigido para um grupo de 14 alunos com deficiência, faixa etária de 4 a 5 anos, divididos em dois grupos, o experimental e o controle. As condições de ensino do LE consistiram em propiciar um ambiente rico em livros e escrita que incluía múltiplas leituras diárias realizadas pelo professor de um pequeno número de livros familiares e previsíveis, o uso de técnicas estruturadas para encorajar os alunos a interagirem independentemente com os livros, disponibilização de uma biblioteca na sala de aula, composta por quarenta e nove livros, sendo que, treze eram livros previsíveis (que permitem à criança reconstruir a história de forma independente), e os demais eram livros temáticos, livros de histórias de conto de fadas, livros de gravuras, fábulas e livros de comemorações. As crianças visitavam a biblioteca várias vezes por dia e a cada vez, eram encorajadas pelo professor a interagir com os livros. A comparação entre o pré e o pós-teste mostrou significativo aumento no domínio dos conceitos relativos à escrita. As observações indicaram que a leitura de faz-de-conta aumentou de 8% a 33% durante a intervenção (Conti, 2014).

No Brasil, Fernandes (2002) realizou a adaptação, aplicação e avaliação do programa de promoção do letramento emergente realizado por Katims (1994), com um aluno com deficiência intelectual, matriculado em instituição de educação especial (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE). As atividades foram realizadas a partir da leitura de livros de histórias infantis. Os resultados mostraram que o aluno que participou do programa de letramento emergente apresentou resultados substancialmente mais positivos em termos das habilidades de letramento emergente do que os seus colegas que não participaram da intervenção.

Em trabalho prévio (Conti, 2014) esta autora adaptou o estudo realizado por Fernandes (2002), desenvolvendo um programa de ensino baseado na abordagem da leitura compartilhada com alunos com deficiência intelectual matriculados em uma escola de educação infantil pública, na faixa etária de 3 a 5 anos. Por ser o presente estudo uma continuidade do estudo realizado por Conti (2014), o mesmo será descrito na seção “Estudo 2”, mas pode-se adiantar que os resultados foram suficientemente encorajadores para justificar a extensão de sua investigação no ensino de pré-escolares com desenvolvimento típico e baixo rendimento acadêmico. Os estudos de Fernandes (2002) e

Conti (2014) tiveram como objetivo trabalhar as habilidades de letramento emergente com alunos com deficiência intelectual.

Considerando que a promoção do letramento emergente de alunos da educação infantil pode favorecer o processo de alfabetização dos mesmos alunos nos primeiros anos do ensino fundamental e que aspectos da rotina escolar e de atividades ministradas pelos professores podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente, duas questões de interesse fundamentaram a presente pesquisa: 1) Se o professor identifica e distingue entre alunos com potencial para o processo de alfabetização e alunos que poderiam apresentar dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita; 2) Se crianças pré-escolares - sem diagnóstico de deficiência, porém, em situação de risco para dificuldades durante a aprendizagem formal da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, também podem se beneficiar de programas de ensino elaborados a partir da abordagem da leitura compartilhada no ambiente da sala de aula regular.

Nesta perspectiva, foram realizados dois Estudos com o objetivo geral de dar continuidade à investigação realizada por Conti (2014) a respeito do letramento emergente, porém direcionado aos alunos identificados com baixo rendimento em atividades envolvendo o letramento emergente no ambiente da sala de aula regular. Os objetivos específicos serão apresentados em cada Estudo.

A decisão de se realizar dois estudos está fundamentada em dois aspectos: 1) Na importância do professor conseguir identificar o desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno, na medida em que este conhecimento subsidia o planejamento e as estratégias que deverão ser utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem; e, 2) Na importância de se planejar estratégias adequadas considerando o nível da aprendizagem de cada aluno, a fim de estimular suas potencialidades acadêmicas, em especial aquelas relacionadas ao letramento emergente, de forma lúdica e prazerosa.

Desta forma, o Estudo 1 está relacionado ao primeiro aspecto e teve como questão central o conhecimento que o professor tem sobre o repertório que os alunos apresentam acerca das habilidades que compõem o letramento emergente e que podem favorecer as aprendizagens futuras relacionadas à alfabetização. Foi solicitado a quatro professores de quatro turmas de alunos da mesma faixa etária (último ano da educação infantil) para que indicassem seis alunos, três com baixo desempenho (abaixo da média da turma) e três com bom desempenho (acima da média da turma). A partir da indicação, os professores

foram solicitados a descrever o repertório dos alunos, respondendo a um questionário elaborado previamente pela pesquisadora, com base na Escala de Letramento Emergente (Saint-Lauren et al., 1998). Os professores responderam aos questionários individualmente e sem consulta a registros de atividades dos alunos, recorrendo apenas à memória deles acerca do envolvimento destes alunos nas atividades de leitura e escrita. Os alunos indicados pelos professores também foram avaliados pela pesquisadora por meio da Escala e os dados obtidos foram comparados e analisados de acordo com literatura da área.

O Estudo 2 está relacionado ao segundo aspecto, e desenvolveu-se com a aplicação de um programa de ensino de leitura, denominado de Oficinas de Leitura, a partir da abordagem da leitura compartilhada em duas turmas de alunos do último ano da educação infantil. Participaram do estudo três turmas, sendo que em duas delas foi desenvolvido o programa e uma serviu como grupo controle, para comparação. Nas duas turmas havia alunos com baixo desempenho em atividades relacionadas à leitura e à escrita, mas sem diagnóstico de deficiência. Todos os alunos, das três turmas, foram avaliados com a Escala de Letramento Emergente, antes do início da realização do programa e após seu término. Foi desenvolvido um programa de ensino em quinze sessões, com frequência de três vezes por semana, ao longo de um período de dois meses. Os dados foram comparados e analisados de acordo com a literatura da área.

## **Contexto em que foram realizados os Estudos 1 e 2**

Os Estudos 1 e 2 foram realizados em um município do interior do Estado de São Paulo, considerado de médio porte, com cerca de 240 mil habitantes (Fonte: IBGE/16), no ano da condução do estudo (2016).

O município contava com 57 unidades escolares, sendo 47 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade), 9 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) e 1 Escola Municipal de Jovens e Adultos (EMEJA).

Em 2016 havia 5.404 alunos matriculados na educação infantil, 5.722 alunos matriculados no ensino fundamental (1º ao 9º ano) e 315 alunos na Educação de Jovens e Adultos. Dentre estes alunos, 330 eram alunos Público Alvo da Educação Especial, sendo que 140 estavam nos CEMEIs e 190 nas EMEBs.

A rede municipal de ensino conta com o apoio da Universidade Federal de São Carlos desde o início das pesquisas no que se refere ao ensino a pessoas com deficiência. Fruto de pesquisas e da rica parceria foram criados os Programas Educacionais Inclusivos no município, que perduram até hoje, que são:

- Programa de Educação Física Adaptada, que acontece devido à parceria fundamental com instituições reconhecidas pela qualidade nos serviços prestados como o SESC e o SESI. São atendidos 42 alunos (crianças até adultos). Tais atividades se iniciaram com uma parceria com a Universidade Federal de São Carlos em 1989, atendendo inicialmente os Deficientes Auditivos, posteriormente os Deficientes Visuais ampliando com o tempo para atendimento a todas as deficiências. A partir da parceria, é realizado no SESC o Simpósio de Educação Física Adaptada, que realizou em 2017 a 19ª edição internacional.

- Programa Braille, que acontece no Espaço Braille, caracterizado como uma Biblioteca Pública Especializada, integrante do SIBI (Sistema Integrado de Bibliotecas do Município de São Carlos), e atende 31 pessoas com deficiência visual e/ou baixa visão do município e região, promovendo a inserção dos alunos nas salas regulares de maneira inclusiva, bem como estimulação precoce, reabilitação e inclusão social.

- Programa Bilingue, atende 27 alunos surdos desde a educação infantil até a Educação de Jovens e adultos em duas unidades escolares pólos CEMEI Ida Vinciguerra e EMEB Dalila Galli. O Projeto conta com professores bilíngües que atuam na educação

infantil, no ensino fundamental e EJA, intérpretes educacionais de LIBRAS/Português em todas as disciplinas, exceto a língua portuguesa, Professor bilíngüe que ensina português na perspectiva de segunda língua, Instrutor de LIBRAS, responsável pelo ensino da LIBRAS para a comunidade escolar e local, por meio de oficinas. Dos alunos do Projeto Bilingue, uma passou para a segunda fase da Olimpíada de Matemática por dois anos consecutivos, dois alunos foram aprovados no SENAI para início em 2018, sendo que uma aluna teve desempenho na prova melhor do que muitos alunos ouvintes; e uma aluna é concorrente ao IFSP com fortes chances de ser aprovada.

Diante da relevância de tais programas, o município é considerado pelo Ministério da Educação, Município Pólo do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, atuando na formação de gestores e educadores de trinta e três municípios da região desde 2005. Em março de 2018 foi realizado o IX Curso de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, em parceria com o MEC, oferecido aos professores e gestores do município bem como aos gestores dos municípios abrangentes.

No que se refere ao atendimento educacional especializado nas unidades escolares, a rede municipal de ensino conta com vinte e oito Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), sendo oito em Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), uma na Escola Municipal de Jovens e Adultos (EMEJA) e dezenove nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), oferecendo atendimento no contraturno aos estudantes público alvo da educação especial, de acordo com a autorização dos responsáveis pelos estudantes. As Salas de Recursos possuem uma variedade de equipamentos, materiais pedagógicos específicos, que possibilitam à unidade escolar oferecer o atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Além dos atendimentos nas SRMs, desde 2011 a Secretaria Municipal de Educação oferece o atendimento na perspectiva colaborativa, o que permite que estudantes que não estejam matriculados nas unidades escolares onde há SRMs, possam ser atendidos pelo professor de educação especial na sala regular. Assim, um número maior de estudantes pode ser atendido, de acordo com a sua necessidade, nas SRMs ou colaborativo. A perspectiva colaborativa de ensino prevê que o professor de educação especial trabalhe em conjunto com o professor da sala regular na qual o aluno público alvo da educação especial está matriculado. Desta forma, os dois professores trabalham

com um mesmo objetivo, sendo que as formações dos professores se complementam, o da sala regular com os conhecimentos próprios da grade curricular e o da educação especial com os conhecimentos próprios das necessidades educacionais que o aluno possui, o que contribui para que o ensino a estes alunos seja mais enriquecedor e adequado (Machado & Almeida, 2010).

## **Instrumento utilizado nos Estudos 1 e 2**

A Escala de Letramento Emergente (Saint-Laurent et al., 1998) foi utilizada em ambos os Estudos e tem por objetivo avaliar as habilidades de letramento emergente dos alunos sujeitos das pesquisas.

A Escala avalia 12 componentes que são: 1) interesse por livros; 2) interesse em história lida; 3) participação ativa durante a leitura; 4) capacidade de manusear o livro; 5) orientação na leitura; 6) conceitos literários; 7) relação entre palavra falada e palavra escrita; 8) funções da escrita; 9) leitura da escrita do ambiente; 10) reconhecimento do primeiro nome; 11) leitura de faz-de-conta e 12) escrita.

O Quadro 1 apresenta os componentes da Escala subdivididos em 3 categorias (utilizadas para análise dos dados), que são: 1) Leitura de faz-de-conta; 2) Leitura no ambiente; 3) Escrita no nome.



**Quadro 1 – Escala de letramento emergente dividida em categorias de análise**

<b>Leitura de faz-de-conta</b>	<b>Leitura no ambiente</b>	<b>Escrita</b>
Interesse em livros	Conceitos sobre escrita	Escrita do primeiro nome e da palavra PAPAI
Interesse na história	Relação palavra falada e palavra escrita	
Participação ativa	Funções da escrita	
Manuseio do livro	Leitura no ambiente	
Orientação na leitura	Reconhecer o primeiro nome	
Leitura de faz-de-conta		

Fonte: Própria autora.

A Escala de Letramento Emergente foi aplicada individualmente, pela pesquisadora, a todos os alunos e o tempo de cada aplicação variou de 20 a 30 minutos, tanto no Estudo 1 como no Estudo 2. A aplicação da Escala foi realizada em horário de aula, nos horários indicados pelas professoras, de forma a não atrapalhar a rotina da turma. A pesquisadora buscava um aluno de cada vez na sala de aula, levava até a sala determinada para aplicação da Escala, e ao finalizar levava o aluno de volta à sala de aula. A descrição da aplicação da Escala é apresentada resumidamente a seguir:

**Interesse em Livros:** Esta variável mede o interesse espontâneo da criança por livros. O avaliador coloca diferentes livros na frente da criança e observa sua reação. Pontuação: 0 = a criança não demonstra interesse; 1 = a criança precisa de apoio para olhar o livro; 2 = a criança precisa ser encorajada; e 3 = a criança pega os livros e olha todos eles espontaneamente. Aplicação: Para avaliar este componente, a pesquisadora preparou a sala onde foram realizadas as avaliações, com a disposição de 20 livros de histórias infantis e brinquedos sobre uma mesa escolar. No momento em que o aluno entrava na sala, ele se deparava com os materiais e recebia a seguinte instrução da pesquisadora: “Pode escolher o que você quiser!”. Por aproximadamente 10 minutos o aluno manuseava espontaneamente os materiais e suas escolhas eram registradas pela pesquisadora (livros ou brinquedos), seguindo a pontuação da Escala. Pontuação máxima: 3.

**Interesse durante a leitura:** Esta variável mede a atenção que a criança dá para a história que está sendo lida para ela por um adulto. Uma história longa e uma curta são lidas para a criança. Para cada história, um score é dado numa escala de 4 pontos, variando de 0 (nenhum interesse), 1 (pouco interesse), 2 (interesse), 3 (interesse contínuo). Aplicação: A pesquisadora fazia a leitura da história e observava o interesse de cada aluno mediante a atenção que eles davam à história lida. Pontuação máxima: 6 (3 para a história curta e 3 para a história longa).

**Participação ativa durante a leitura:** Esta variável mede o comportamento da criança durante a leitura de história. Uma criança é considerada participante ativa se ela comenta sobre a história ou sobre as figuras; se responde as perguntas do avaliador (sobre questões que encorajam a criança a predizer a história); se completa sentenças para o avaliador (ex: ela tem que encontrar sua mãe e.... “pai”); e se ela faz conexões com as coisas que ela conhece (“eu tenho um também”). Estes comportamentos são medidos numa escala de 4 pontos, variando de 0 (nenhuma participação), 1 (pouca participação), 2 (participação), 3

(alta participação). Aplicação: Durante a leitura realizada pela pesquisadora, era observado o comportamento do aluno. Em determinados momentos da história, a pesquisadora parava a leitura e fazia perguntas simples, envolvendo as cenas e os personagens; incentivava o aluno a completar frases e a relacionar com alguma experiência já vivenciada. Pontuação máxima: 3.

**Conhecimento sobre o manuseio do livro:** Este item mede a manipulação do livro. 1 = se a criança segura o livro da forma correta; 1 = se a criança segura o livro com a capa para cima, e até 3 pontos se virar as páginas uma a uma (virando poucas páginas = 1; mais do que a metade = 2; do começo ao fim = 3). Aplicação: Este componente é avaliado durante a leitura de faz-de-conta. A pesquisadora observa se o aluno vira uma página de cada vez, se segura o livro da forma correta. Pontuação máxima: 5

**Orientação na leitura:** Este item mede o conhecimento da criança sobre o texto impresso. Pedese para a criança seguir o texto com os dedos durante a leitura do livro. 1 = se a criança aponta para o início do texto; 1 = se a criança retorna para a próxima linha; 1 = se ela aponta do início ao final do livro. Aplicação: Durante a leitura de faz-de-conta a pesquisadora solicita em determinados momentos que o aluno aponte onde está lendo, onde vai continuar a leitura e observa se ele faz isso durante a leitura de todo o livro ou se até determinada parte. Pontuação máxima: 3.

**Conceitos sobre escrita:** Este item mede o conhecimento da criança sobre os conceitos de letra, palavras e sentenças. Durante a leitura, em 3 diferentes ocasiões, pede-se para a criança circular uma letra, uma palavra e uma sentença. Três pares de palavras e três sentenças curtas são lidas para a criança, e em seguida pede-se para que ela circule ou aponte a uma palavra específica. É dado 1 ponto para cada resposta correta. Aplicação: Para avaliar este componente a pesquisadora imprimiu uma história e grampeou em forma de livro. Foi impresso 1 para cada aluno e antes de iniciar a leitura foi solicitado a cada aluno que escrevesse seu nome. Desta forma, a pesquisadora avaliava se o aluno era capaz de escrever o seu próprio nome ou não. Em seguida, a pesquisadora fazia a leitura e, em três diferentes momentos, solicitava que o aluno identificasse e circulasse com um lápis, uma letra, uma palavra e uma sentença. Na Escala, a proposta para avaliar este componente é que o aluno indique com o dedo a letra, a palavra e a sentença. Nos dois estudos foi realizado desta forma, com a impressão de um livro para cada aluno, para que as informações não se perdessem devido à quantidade de alunos participantes. Pontuação máxima: 9

**Funções da Escrita:** A pesquisadora imprimiu 10 figuras sendo que 5 continham alguma palavra escrita e as outras 5 só as imagens. Foi solicitado que o aluno identificasse se havia algo escrito na figura ou não. Não foi avaliado se o aluno foi capaz de fazer a leitura global da palavra, apenas se era capaz de diferenciar desenho de escrita. As figuras encontram-se no Apêndice D (foram impressas em tamanho equivalente a ½ folha A4 e plastificadas). Pontuação máxima: 10 (1 ponto para cada resposta correta).

**Relação entre palavra falada e palavra escrita:** Três pares de palavras e três sentenças curtas são lidas para a criança, e em seguida pede-se para que ela circule ou aponte a uma palavra específica. 1 = para cada resposta correta (máximo = 6 pontos) Este item avalia a relação que a criança faz entre a palavra que ela ouve e a escrita.

**Reconhecimento do primeiro nome:** avalia se a criança consegue reconhecer seu nome escrito. Pontuação máxima: 1.

**Leitura da escrita no ambiente:** A pesquisadora imprimiu 10 figuras que teriam grande probabilidade de os alunos conhecerem, como por exemplo, o rótulo da Coca-cola, Mc Donald's, e foi solicitado a cada aluno que fizesse a leitura da parte escrita. As figuras encontram-se no Apêndice D (foram impressas em tamanho equivalente a ½ folha A4 e plastificadas). Pontuação máxima: 10

**Leitura de faz-de-conta:** Este item mede o conhecimento da estrutura da linguagem escrita. Após ouvir a história em voz alta pelo avaliador, pede-se para a criança ler a história. 1 = rotular e comentar sobre os itens das figuras; 2 = tecer oralmente uma sequência sobre as figuras; 3 = criar uma história com a prosódia e redação da linguagem escrita; 4 = usar a escrita pré-convencional como forma de ler a história; 5 = leitura convencional. Após a leitura inicial feita pela pesquisadora, era dada oportunidade ao aluno de escolher o livro que quisesse para fazer a leitura e durante a leitura a pesquisadora avaliava o conhecimento do aluno sobre a linguagem escrita. Pontuação máxima: 5.

**Escrita:** Pede-se para a criança escrever seu primeiro nome e as palavras mamãe ou papai. Cada produção é medida em duas dimensões: forma da letra e princípio alfabético. Para a forma da letra são dados os seguintes pontos: 1 = desenho; 2 = rabiscos; 3 = rabisco parecido com letra; 4 = letras como unidades; 5 = letras; 6 = escrita convencional. Para a descoberta do princípio alfabético, as produções são medidas de acordo com 3 categorias: 0 = nenhuma evidência do princípio alfabético; 1 = alguma evidência; 2 =

padrão consistente. (máximo = 16 pontos). Avalia a capacidade da criança para escrever palavras a partir da solicitação do professor. Pontuação máxima: 16.

A Escala pontua o máximo de 77 pontos.

## **ESTUDO 1: Habilidades de Letramento Emergente na Educação Infantil: avaliação de desempenho e concepções de professores**

Criar oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades e superação das dificuldades dos alunos trata-se de uma tarefa importante para o professor. Conhecer e reconhecer o desempenho dos alunos torna-se essencial para o planejamento de estratégias de ensino e, principalmente, requer um cuidadoso trabalho do professor; uma vez que o conhecimento do professor sobre as habilidades que o aluno é capaz de desempenhar, pode não corresponder ao desempenho do aluno.

Em 2018, foi celebrado 50 anos de pesquisa sobre expectativas dos professores, ou seja, da publicação do livro *Pygmalion in the Classroom*, de Rosenthal e Jacobson (1968). O Pigmalião de acordo com o mito grego era um escultor que esculpiu uma estátua de marfim e de tão bonita, se apaixonou pela estátua. A estátua veio à vida e eles se casaram. O efeito Pigmalião refere-se ao fenômeno em que quanto maior a expectativa colocada sobre os alunos, melhor eles se comportam; pode ser considerado um tipo de profecia autorealizadora na qual, se o indivíduo acredita que algo vai acontecer, ele pode inconscientemente fazer isso acontecer por meio de suas ações ou omissões (Wang & Cai, 2016, p. 980).

A literatura científica oferece evidências robustas de que as expectativas dos professores podem afetar o desempenho de seus alunos (Hock, 2006; Rasche & Kude, 1986; Rosenthal & Jacobson, 1966; Rubie-Davies, Peterson, Sibley & Rosenthal, 2015; Soares et al., 2010).

O estudo de Rosenthal e Jacobson (1966) foi inspirado no relato de um episódio com cavalo tido como tendo sido treinado a responder a questões relativas à leitura, soletração e resolução de problemas de matemática, indicando as respostas corretas com a pata dianteira. Uma comissão de peritos investigou o desempenho do cavalo e após experiências cuidadosas descobriu-se que o cavalo recebia sinais sutis e não intencionais de seus interrogadores (por exemplo, através de olhares ligeiramente antecipados que condicionavam o cavalo a indicar a resposta correta) e respondia com base neles (Pfungst, 1911).

Com base nessas pesquisas, começou-se a investigar a possibilidade de que muitas vezes os observadores criam expectativas ou preconceitos específicos com determinadas circunstâncias que podem levá-los a enviar sinais secretos e não intencionais aos sujeitos

observados (Hock, 2006). Quando isso acontece, o comportamento do sujeito pode ser considerado tendencioso, resultando em uma ameaça para a validade de uma pesquisa, e este efeito é conhecido como *expectativa do experimentador*.

Apesar dos resultados das pesquisas realizadas em laboratório confirmarem este efeito, havia a preocupação dos pesquisadores em investigar se o mesmo tipo de fenômeno ocorria nas salas de aula (Hock, 2006). A partir da pergunta “*professores podem criar expectativas tendenciosas em suas mentes a ponto de levá-los a tratar, de maneira não intencional, estudantes ‘brilhantes’ de forma diferente daqueles vistos como ‘menos brilhantes’?*” Rosenthal e Jacobson (1966) realizaram um estudo em uma escola de ensino fundamental, em um bairro de classe média baixa em uma grande cidade. Foi aplicado um teste não verbal, provavelmente desconhecido para a maioria dos professores, no início do ano letivo, para todos os alunos (do primeiro ao sexto ano). Porém, foi informado aos professores que o teste era de Harvard para que os professores percebessem o teste como de muita importância; assim, os professores acreditavam que os alunos que obtiveram altos escores estavam aptos a aumentar seus conhecimentos durante o ano. Os professores foram informados sobre os alunos que obtiveram altos escores, mas, na verdade estes alunos foram escolhidos de forma aleatória. Ao final do ano letivo os alunos indicados com altos escores foram avaliados novamente a fim de verificar se houve ou não o efeito da expectativa dos professores. Para toda a escola, as crianças para as quais os professores esperavam maior crescimento intelectual obtiveram uma melhora significativamente maior do que as crianças do grupo controle.

Este estudo resultou em duas descobertas importantes. Primeiro, o efeito da expectativa pode ser identificado também em situações de ensino. Segundo, o efeito foi muito forte nos anos iniciais e quase inexistente nos anos finais. Para este segundo achado, Rosenthal e Jacobson indicam quatro possibilidades: 1. Estudantes mais jovens são geralmente considerados como mais maleáveis pelos professores; 2. Estudantes mais jovens tendem a ter reputações menos bem estabelecidas, ou seja, os professores ainda não tinham tido a oportunidade de formar uma opinião sobre as habilidades destes estudantes; 3. Estudantes mais jovens podem ser mais facilmente influenciados pelos professores; 4. Os professores destes estudantes mais jovens podem produzir maior comunicação com eles. (Rosenthal & Jacobson, 1966).

De maneira geral, os achados deste estudo revelaram que os professores comunicam suas expectativas, inconscientemente ou não, para os estudantes que eles

acreditam possuírem maior potencial. Estes estudantes tendem a desfrutar de experiências mais significativas e a receber elogios mais construtivos em seus erros, sendo incentivados a trabalhar mais para tentar melhorar.

Os estudos realizados por Rosenthal e colaboradores (1966; 1968) foram bastante criticados pela comunidade científica em vários aspectos, principalmente no que diz respeito à metodologia e instrumentos utilizados (Rubie-Davies, et al., 2015) mas, mesmo assim, outros pesquisadores replicaram estes estudos a fim de investigar se o efeito da expectativa se confirma no ambiente escolar ou não. Segundo Rubie-Davies et al. (2015), apesar das críticas, não há como negar os efeitos das expectativas dos professores sobre o desempenho de seus alunos. O estudo de Brophy (1985) mostrou que os professores tendem a esperar menos tempo por uma resposta de um aluno identificado com baixo desempenho do que daqueles com bom desempenho, além de criticá-los com maior frequência e elogiá-los em menor frequência. Weinstein e colaboradores (1989, 1993, 2002; apud Rubie-Davies et al (2015) investigaram a percepção dos alunos quanto às expectativas dos professores. Foi observado que há uma diferenciação no currículo, no feedback do professor, nas formas de agrupamentos e nos comportamentos verbais e não-verbais que os professores mantêm com estes alunos.

Timmermans, Rubie-Davies & Rjosk (2018, p. 95-96) no editorial da *Educational Research and Evaluation*, intitulado “50º aniversário de Pygmalion: o estado da arte na pesquisa de expectativa de professores”, escreveram sobre os 11 artigos da edição especial que relataram pesquisas sobre expectativa de professores. As autoras indicaram que, de modo geral, os estudos mostraram que as expectativas dos professores devem ser consideradas de um ponto de vista mais ecológico; isto é, os efeitos da expectativa do professor não podem ser considerados de forma simplista como uma relação diádica entre professores e alunos. As autoras destacaram que os estudos das expectativas e os efeitos da expectativa do professor são complexos e precisam ser considerados em relação a diferentes alunos, professores, escolas, famílias e comunidades, e apesar de completar 50 anos de pesquisa nesse campo, ainda há muito a aprender.

Em uma revisão bibliográfica sobre a evolução dos estudos referentes à expectativa do professor nos Estados Unidos da América e também no Brasil, Rasche e Kude (1986) analisaram a evolução dos estudos em um período de quinze anos após o primeiro estudo de Rosenthal e Jacobson (1968). Nesse levantamento bibliográfico, as



autoras identificaram que o maior problema está na definição exata do que é expectativa, uma vez que esta apresenta várias conotações para diferentes pesquisadores:

Para uns, ela é comportamentos e atitudes adotados pelo professor em decorrência de alguma informação fornecida pelo pesquisador (Claiborn, 1969; Rosenthal & Jacobson, 1968); para outros, ela é resumida em classificações que o professor faz de seus alunos (Good & Brophy, 1971); para outros autores, a expectativa se limita à previsão que o professor faz sobre o futuro sucesso escolar do aluno (Mason, 1973); para outros, a expectativa é equacionada em enunciados sobre a capacidade de realização escolar do aluno que o professor dirige diretamente àquele (Gagné, 1979). (Rasche & Kude, 1986, pp.63).

Como resultados obtidos nesta pesquisa bibliográfica, as autoras destacam que nos Estados Unidos da América as pesquisas denunciam os fatores de discriminação e levantam como causas do fracasso escolar os fatores externos – que não dependem do aluno e sim do sistema educacional e social em que se insere. No Brasil, as dificuldades são apontadas como encontradas nos alunos – em geral provenientes de classes desfavorecidas – e não em fatores externos como currículo escolar inadequado, exames mal elaborados, entre outros (Rasche & Kude, 1986).

O estudo realizado por Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004) investigou a relação entre o desempenho na avaliação formal e a opinião de professores de 164 estudantes do ensino fundamental (antigas segunda, terceira e quarta séries do ensino fundamental). Os participantes do estudo foram avaliados por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE), a fim de medir o desempenho dos alunos em relação à leitura, escrita e aritmética. Realizadas as avaliações, foi solicitado aos professores destes estudantes que indicassem quais, na opinião deles, apresentavam alguma dificuldade para aprender, de acordo com as vivências em sala de aula. Resultados mostraram que quando se trata de indicar alunos com bom desempenho escolar, os professores superestimam e a diferença de pontuação entre o teste e as respostas dos professores foi significativamente maior, sugerindo um desempenho melhor do que eles, de fato, possuem.

Na mesma relação, quando se trata de indicar alunos com baixo desempenho escolar, os professores subestimam e a diferença de pontuação também é grande, isto é, a avaliação do professor sugere um desempenho pior do que o que o aluno apresenta no teste. Os autores ressaltam a importância de se identificar o desempenho dos alunos nos anos iniciais, especialmente porque o maior número de estudantes com dificuldades está na quarta série do ensino fundamental. Diante desta situação, há dois aspectos muito

sérios a considerar – primeiro, o aluno passou três anos na escola apresentando dificuldades de aprendizagem sem conseguir acompanhar o currículo escolar e, em segundo lugar, o professor é capaz de identificar as dificuldades dos estudantes mas, de acordo este estudo, não conseguiu ajudá-los a superá-las (Capellini et al., 2004).

Na mesma direção, Paiva e Del Prette (2009) detectaram que no Brasil a responsabilidade pelo desempenho acadêmico dos alunos é atribuída aos próprios alunos, bem como às suas famílias, e que tais crenças dos professores podem se tornar dificultadoras do processo de aprendizagem dos alunos. Paiva e Del Prette (2009) realizaram um estudo com 33 professoras da antiga 3ª série do ensino fundamental (o que equivale atualmente ao 4º ano) de nove escolas da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo (com localizações central e periférica), com o objetivo de caracterizar um conjunto de crenças educacionais identificadas como dificultadoras do sucesso escolar do aluno e analisar as características das mesmas. Foi aplicado um questionário de avaliação de crenças do professor com questões abertas e fechadas. A partir das respostas das professoras, foi realizada uma pontuação que permitiu fazer sua distribuição em dois grupos distintos. Oito professoras que obtiveram pontuação maior de 40 pontos foram identificadas como professoras facilitadoras e oito professoras, com pontuação menor que 33 pontos, foram identificadas como dificultadoras da aprendizagem. Os resultados indicaram ainda que todas professoras desta pesquisa não associavam as interações sociais e pessoais como um fator de desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo do aluno. Tanto nos casos de sucesso escolar, como nos casos de fracasso escolar, as professoras atribuíram aos próprios alunos o bom ou mau desempenho.

Recentemente, Murdock-Perriera e Sedlacek (2018), realizaram um estudo de revisão sobre as pesquisas que investigam a existência e a importância dos efeitos da expectativa do professor, e como esse conhecimento pode servir de alicerce para a realização de pesquisas de intervenção. Em um estudo piloto, os autores identificaram que a maioria dos professores buscam informações meses antes do início do ano sobre seus futuros alunos. Esta é uma ação inestimável, quando se pensa em planejamento curricular, porém, pode ser prejudicial se tais informações influenciarem as expectativas dos professores diante do potencial de seus alunos. Segundo os autores, o problema não reside no fato de o professor formar diferentes expectativas para diferentes alunos, mas, o problema está em dois aspectos: 1) Tais informações podem não estar diretamente relacionadas ao conhecimento, habilidades ou realizações reais dos alunos; 2) Tais

expectativas podem influenciar as interações dos professores com os alunos, e às vezes, de maneira contraproducente.

Considerando as questões levantadas neste campo, o presente estudo teve por objetivo verificar se existe relação entre o desempenho dos alunos e aquilo que o professor relata que eles sejam capazes de fazer.

Considerando a importância de o professor identificar objetivamente o desempenho de seus alunos no processo de aprendizagem, de modo a empregar estratégias de ensino compatíveis com as necessidades dos alunos, uma questão de interesse refere-se ao conhecimento do professor sobre os alunos com potencial para o processo de alfabetização e alunos que poderiam apresentar dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita. Diante disso, este estudo teve como objetivos gerais:

- ✓ Avaliar, por meio de um questionário baseado na Escala de Letramento Emergente, o conhecimento que o professor tem sobre a aprendizagem de seus alunos em relação aos comportamentos de letramento emergente.
- ✓ Avaliar, por meio da Escala de Letramento Emergente, o desempenho dos alunos indicados pelos professores como apresentando bom desempenho ou baixo desempenho em atividades de letramento emergente;
- ✓ Comparar a avaliação feita pelo professor com os resultados obtidos pela aplicação da Escala de Letramento Emergente aos alunos.

## **Método**

### **a. Participantes**

Participaram quatro professoras de educação infantil e vinte e quatro alunos do último ano da educação infantil, indicados por suas respectivas professoras, dentre quatro turmas, sendo seis alunos de cada turma (três indicados com baixo desempenho e três com bom desempenho). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 57986216.6.0000.5504) (Anexo A). Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e responsáveis pelos alunos participantes e também aos professores participantes do estudo. Aos alunos foi lido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para ciência (Apêndice A).

O Termo de Assentimento faz referência aos principais aspectos do Termo de Consentimento entregue aos familiares, numa linguagem mais apropriada e compreensível para as crianças da faixa etária da pesquisa. Este Termo é lido pela pesquisadora para todos os participantes individualmente, antes de iniciar a pesquisa, deixando claro o que vai ser realizado e que a qualquer momento a criança pode deixar de participar, caso não queira mais. Após a leitura, a pesquisadora solicita à criança que assine ou faça um desenho indicando a ciência do conteúdo do Termo.

Para seleção dos participantes, utilizaram-se os seguintes critérios:

- 1) Ser professora da última fase da educação infantil;
- 2) Ser indicado pela respectiva professora com baixo ou bom desempenho em atividades de letramento emergente.

A Tabela 1 resume a caracterização das professoras (nome fictício, idade, formação, ano em que realizou o último curso de formação continuada, tempo de magistério, tempo de atuação na educação infantil e no ensino fundamental). As quatro professoras tinham idades entre vinte e cinco e cinquenta e um anos, cursaram Pedagogia (duas tinham também magistério [ensino médio], duas tinham especialização em educação infantil e uma tinha Mestrado), com tempo de magistério variando entre um ano e seis meses e trinta anos. Três professoras (Alana, Sônia e Riana) tinham mais de dez anos de experiência tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino

fundamental e uma professora (Analu) tinha um ano e seis meses de experiência na educação infantil.

**Tabela 1- Dados gerais de caracterização das professoras**

Professoras	Idade	Formação inicial	Pós-graduação	Ano último curso	Tempo de magistério (anos: meses)	Tempo na ed. Infantil (anos: meses)	Tempo no ens. Fund. (anos: meses)
Alana Turma 1	45	Magistério Pedagogia	Especialização em educação infantil	2006	26	10	26
Sônia Turma 2	51	Magistério Pedagogia	-	2000	30	30	30
Analu Turma 3	25	Pedagogia	Mestrado em educação	2012	1:6	1:6	0
Riana Turma 4	32	Pedagogia	Especialização em educação infantil	2014	12	9	12

Fonte: Própria autora.

A Tabela 2 apresenta a caracterização das quatro turmas quanto ao período, quantidade de alunos, sexo (feminino/masculino) e período em que os participantes estavam matriculados. As turmas tinham em média vinte e três alunos, sendo que nesta faixa etária, pode-se ter no máximo vinte e cinco alunos por turma.

Foram duas turmas de cada período (duas da manhã e duas da tarde), sendo que a Turma 4 era composta por alunos de período integral, ou seja, que ficam o dia todo na escola. As duas turmas da manhã tinham alunos matriculados só no período da manhã e alunos que ficavam em período integral na escola. Dos seis alunos indicados pela professora da Turma 1 (manhã), dois frequentavam o período da manhã e quatro o período integral; todos os seis alunos indicados pela professora da Turma 2 (manhã) eram do período integral. Dos vinte e quatro alunos indicados pelas professoras, dezesseis estudavam em período integral, dois no período da manhã e seis no período da tarde.

Desta forma, desde o início, havia a possibilidade de duas ou três professoras indicarem os mesmos alunos, o que de fato ocorreu. Foram indicados os mesmos alunos pela professora da Turma 4 (integral), sendo três alunos da Turma 1 e três alunos da Turma 2.

**Tabela 2 - Caracterização das Turmas de Alunos a que pertenciam os Participantes**

Turma	Período	Total de alunos da Turma	Fem	Masc	Participantes	Período
1	Manhã	25 15 – manhã	14	11	2	Manhã
	Integral	10 – integral			4	Integral
2	Manhã	20 7 – manhã	8	12	6	Integral
	Integral	13 – integral				
3	Tarde	24	8	16	6	Tarde
4	Tarde / Integral	23	13	10	6	Integral

Fonte: Própria autora



A Tabela 3 apresenta a caracterização dos alunos participantes do estudo, quanto ao sexo, idade, tempo de escolarização e indicação do professor (bom ou baixo desempenho). A nomeação/identificação dos alunos segue a turma (ex: A1 equivale a Turma 1) e a sequência (o número após a vírgula equivale ao aluno, ex: A1,1 equivale a Turma 1 e aluno 1). A numeração entre parênteses, para alguns alunos, significa que eles permanecem na escola em tempo integral e o professor do período da tarde também o indicou para fazer parte do estudo (com isso, o total de alunos foi vinte, porque quatro foram avaliados por mais de uma professora). Onze dos vinte alunos ficavam na unidade escolar em tempo integral, ou seja, das 7h30 às 16h30.

Todos os 4 alunos indicados por mais de uma professora, foram indicados com o mesmo desempenho, ou seja, a professora da manhã e a professora da tarde indicaram o mesmo aluno com baixo desempenho ou com bom desempenho, mesmo sem terem compartilhado a indicação uma com a outra. Por exemplo, o aluno A1,1 foi indicado pela professora da Turma 1 com bom desempenho e também pela professora da Turma 4 (porque ficavam em período integral), com bom desempenho (A4,3).

Dos vinte alunos participantes, nove eram do sexo feminino e onze do masculino, seis alunos não tinham seis anos completos e quatorze tinham mais de seis anos. Quanto ao tempo de escolarização, um aluno frequentava a educação infantil há um ano, dois alunos há dois anos e dezessete alunos frequentavam a educação infantil há três anos ou mais. A média de escolarização dos alunos era de quatro anos e dois meses, tanto para os alunos com baixo desempenho como para os alunos com bom desempenho.

**Tabela 3 - Dados Gerais de Caracterização dos Participantes**

Aluno	Sexo	Idade (anos:meses)	Tempo de escolarização (anos)	Período	Desempenho indicado pela professora
A1,1 (A4,3)	F	6:5	6	Integral	Bom
A1,2	F	6:6	6	Integral	Bom
A1,3	M	6:4	2	Manhã	Bom
A1,4	F	6:4	6	Integral	Baixo
A1,5	M	6:3	5	Integral	Baixo
A1,6	M	6:10	3	Manhã	Baixo
A2,1	F	6:4	6	Integral	Bom
A2,2	M	6:2	5	Integral	Bom
A2,3 (A4,2)	M	6:0	3	Integral	Bom
A2,4 (A4,4)	M	5:11	3	Integral	Baixo
A2,5	M	5:11	5	Integral	Baixo
A2,6 (A4,5)	M	6:6	6	Integral	Baixo
A3,1	F	6:0	4	Tarde	Bom
A3,2	M	6:1	3	Tarde	Bom
A3,3	M	6:6	3	Tarde	Bom
A3,4	F	5:11	2	Tarde	Baixo
A3,5	M	6:1	3	Tarde	Baixo
A3,6	F	6:7	1	Tarde	Baixo
A4,1	F	6:2	5	Integral	Bom
A4,2 (A2,3)	M	6:0	3	Integral	Bom
A4,3 (A1,1)	F	6:5	6	Integral	Bom
A4,4 (A2,4)	M	5:11	5	Integral	Baixo
A4,5 (A2,6)	M	6:6	6	Integral	Baixo
A4,6	F	5:11	5	Integral	Baixo

Fonte: Própria autora

## **b. Situação**

A coleta de dados do Estudo 1, foi realizada na sala de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) – que atende crianças de 3 a 5 anos - disponibilizada para a realização das avaliações.

O CEMEI está localizado próximo a duas universidades públicas, tinha sete salas de aula, uma sala com alguns brinquedos (onde foi realizado o Estudo 1), pátio coberto e uma ampla área verde (aproximadamente 1 quarteirão). Tinha em 2016, cento e oitenta e um alunos matriculados nos períodos da manhã e tarde e duzentos e quarenta e nove alunos atendidos. A diferença de sessenta e oito alunos refere-se aqueles que permanecem na escola em período integral, ou seja, frequentam a sala regular no período da manhã, mas devido ao trabalho da mãe (mediante comprovação de vínculo empregatício), a criança tem direito de permanecer o dia todo na escola (nove a dez horas diárias). No período da tarde, conhecido como integral ou complementar, o aluno é matriculado em outra sala de aula, com outra professora, por isso conta uma nova matrícula. Enquanto no período da manhã o aluno participa de atividades curriculares específicas, a orientação da Secretaria Municipal de Educação é que no período da tarde as atividades tenham caráter recreativo. Desta forma, este CEMEI atende crianças em três períodos: manhã, tarde e integral/complementar. Dentre os alunos matriculados, um tinha diagnóstico de autismo, com quatro anos de idade, porém, este aluno não participou da atual pesquisa, pois a mesma é voltada para a faixa etária de cinco a seis anos.

A sala foi disponibilizada para utilização da coleta, e quando não era utilizada para coleta, era frequentada pelos alunos da turma de três anos com sua respectiva professora para atividades livres e lúdicas. Esta sala continha uma estante com poucos brinquedos próprios para a faixa etária de três anos, uma mesa escolar quadrada com duas cadeiras pequenas (próprias para a faixa etária), uma piscina de bolinhas pequena (medindo 1 metro de diâmetro). A sala media 15 m<sup>2</sup> e era bem iluminada e ventilada. A sala tinha uma porta balcão que dava acesso ao parque da escola.

## **c. Instrumentos**

Neste estudo foram utilizados os instrumentos: 1) Escala de Letramento Emergente (Saint-Laurent et al., 1998) – traduzida e adaptada pela autora da atual

pesquisa, que tem por objetivo avaliar as habilidades de letramento emergente dos alunos participantes da pesquisa, cuja pontuação máxima é 77 pontos, porém, para este Estudo, foram considerados 63 pontos; 2) Questionário, baseado na Escala de Letramento Emergente, elaborado pela pesquisadora para ser respondido pelos professores dos alunos participantes da pesquisa, cuja pontuação máxima somava 63 pontos (Apêndice B).

Para a elaboração do Questionário foram considerados os itens da Escala de Letramento Emergente (Saint-Laurent et al., 1998) para que a pesquisadora, ao final da aplicação da Escala pudesse comparar os resultados obtidos com as respostas fornecidas pelos professores de cada turma. O questionário continha dezessete questões e foi respondido para cada criança. Portanto, cada professor respondeu a seis questionários (referentes a três alunos indicados com baixo desempenho e três alunos com bom desempenho).

O Questionário de Letramento Emergente foi elaborado, baseado na Escala, previamente pela pesquisadora, com dezessete questões fechadas e de múltipla escolha. Para avaliar a adequação do conteúdo e semântica do questionário, foi elaborado um questionário piloto pela pesquisadora e o mesmo foi respondido voluntariamente por uma professora, de alunos de mesma faixa etária de outro Centro Municipal de Educação Infantil do mesmo município no qual foi conduzida a pesquisa. Após preenchimento dos questionários, a professora participante ressaltou que dois itens não tinham como ser avaliados, que são a capacidade da criança de escrever a palavra PAPAI ou MAMÃE (8 pontos), porque não são palavras comuns de se escreverem no dia-a-dia. Também não foi possível avaliar a relação entre palavra falada e palavra escrita (6 pontos), porque cada professor trabalha com um conjunto de palavras, de acordo com os projetos desenvolvidos durante o ano e não tem como padronizar para todos os professores um grupo de palavras comuns para que pudesse ser aplicado este item da Escala. Portanto, para este estudo não foram considerados estes dois itens, sendo então considerado o total de 63 pontos (para a Escala e para o Questionário).

A Tabela 4 apresenta os itens com a pontuação máxima original da Escala e também os itens avaliados e não avaliados pela Escala e pelo Questionário com as respectivas pontuações consideradas para este Estudo.

**Tabela 4 – Itens avaliados pela escala de letramento emergente e pelo questionário com as respectivas pontuações consideradas.**

Itens da Escala de Letramento Emergente	Pontuação Máxima/Original	Escala e Questionário/pontuação considerada
Interesse em livros	3	3
Interesse durante a leitura de histórias	6	6
Participação ativa durante a leitura	3	3
Conhecimento sobre o manuseio do livro	5	5
Orientação na leitura	3	3
Conceitos sobre escrita	9	9
Relação entre palavra falada e palavra escrita	6	Não avaliado
Funções da escrita	10	10
Leitura da escrita no ambiente	10	10
Reconhecimento do primeiro nome	1	1
Leitura de faz-de-conta	5	5
Escrita	16	8 (avaliado parcialmente)
Pontuação máxima	77	63

Fonte: Própria autora.

#### **d. Materiais e equipamentos**

Os materiais utilizados com os alunos durante a aplicação da Escala, pela pesquisadora, foram: papel sulfite com as atividades avaliativas; figuras impressas com escrita e sem escrita; lápis, borracha; 20 livros de literatura infantil: livros com histórias infantis curtas (até 16 páginas) e longas (acima de 16 páginas) e de fácil compreensão; temas de interesse para a faixa etária dos alunos; variedade de assuntos para atingir, ao máximo, o interesse dos alunos. A lista de livros encontra-se no Apêndice C.

Para registro das sessões de avaliação, foram utilizados uma filmadora digital e um tripé.

#### **e. Procedimento de coleta de dados**

As professoras responderam aos questionários em um mesmo dia, separadamente, em horário de trabalho pedagógico na unidade escolar, com a supervisão da pesquisadora. Uma professora de cada vez, se dirigiu com a pesquisadora até a Sala dos Professores da unidade escolar para receber as orientações para o preenchimento dos questionários. Foi garantido que as professoras não tivessem contato entre elas para o preenchimento do questionário. Primeiramente a pesquisadora realizou a leitura do questionário juntamente com cada professora, para sanar eventuais dúvidas conceituais. Cada professora preencheu uma folha de caracterização (gênero, idade, formação, ano em que realizou o último curso, tempo de magistério, tempo na educação infantil, e tempo no ensino fundamental). Após a leitura, foi solicitado que a professora pensasse em seis alunos, sendo três com bom desempenho e três com baixo desempenho em atividades de letramento emergente. Foi explicado às professoras o que consistia atividades de letramento emergente e, após sanarem as dúvidas, começaram a preencher os questionários. A cada professora foi informado que ela não poderia consultar materiais, e deveria basear-se apenas no conhecimento que ela tinha acerca do domínio das habilidades de cada aluno. É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano letivo (meses de setembro e outubro), e que todos os alunos participantes frequentavam a unidade escolar desde o início do ano letivo com a mesma professora.

A Escala de Letramento Emergente foi aplicada individualmente, pela pesquisadora, a todos os alunos indicados pelas professoras e o tempo de cada aplicação

variou de 20 a 30 minutos. A aplicação da Escala foi realizada em horário de aula, nos horários indicados pelas professoras, de forma a não atrapalhar a rotina da turma. A pesquisadora buscava um aluno de cada vez na sala de aula, levava até a sala determinada para aplicação da Escala, e ao finalizar levava o aluno de volta à sala de aula. A descrição da aplicação da Escala é apresentada resumidamente a seguir:

**Interesse em Livros:** Para avaliar este componente, a pesquisadora preparou a sala onde foram realizadas as avaliações, com a disposição de vinte livros de histórias infantis e brinquedos sobre uma mesa escolar. No momento em que o aluno entrava na sala, ele se deparava com os materiais e recebia a seguinte instrução da pesquisadora: “Pode escolher o que você quiser!”. Por aproximadamente dez minutos o aluno manuseava espontaneamente os materiais e suas escolhas eram registradas pela pesquisadora (livros ou brinquedos), seguindo a pontuação da Escala.

**Interesse durante a leitura:** A pesquisadora fazia a leitura de duas histórias, uma curta e uma longa, e observava o interesse de cada aluno mediante a atenção que eles davam às histórias lidas.

**Participação ativa durante a leitura:** Durante a leitura realizada pela pesquisadora, era observado o comportamento do aluno. Em determinados momentos da história, a pesquisadora parava a leitura e fazia perguntas simples, envolvendo as cenas e os personagens; incentivava o aluno a completar frases e a relacionar com alguma experiência já vivenciada.

**Conhecimento sobre o manuseio do livro:** Este componente é avaliado durante a leitura de faz-de-conta. A pesquisadora observa se o aluno vira uma página de cada vez, se segura o livro da forma correta.

**Orientação na leitura:** Durante a leitura de faz-de-conta a pesquisadora solicita em determinados momentos que o aluno aponte onde está lendo, onde vai continuar a leitura e observa se ele faz isso durante a leitura de todo o livro ou se até determinada parte.

**Conceitos sobre escrita:** Para avaliar este componente a pesquisadora imprimiu uma história e grampeou em forma de livro. Foi impresso um para cada aluno e antes de iniciar a leitura foi solicitado a cada aluno que escrevesse seu nome. Desta forma, a pesquisadora avaliava se o aluno era capaz de escrever o seu próprio nome ou não. Em seguida, a pesquisadora fazia a leitura e, em três diferentes momentos, solicitava que o aluno identificasse e circulasse com um lápis, uma letra, uma palavra e uma sentença. Na

Escala, a proposta para avaliar este componente é que o aluno indique com o dedo a letra, a palavra e a sentença. Nos dois estudos foi realizado desta forma, com a impressão de um livro para cada aluno, para que as informações não se perdessem devido à quantidade de alunos participantes.

**Funções da Escrita:** A pesquisadora imprimiu dez figuras sendo que cinco continham alguma palavra escrita e as outras cinco só as imagens. Foi solicitado que o aluno identificasse se havia algo escrito na figura ou não. Não foi avaliado se o aluno foi capaz de fazer a leitura global da palavra, apenas se era capaz de diferenciar desenho de escrita. As figuras encontram-se no Apêndice D (foram impressas em folha A5 e plastificadas).

**Leitura da escrita no ambiente:** A pesquisadora imprimiu dez figuras que teriam grande probabilidade de os alunos conhecerem, como por exemplo, rótulos e marcas famosas, e foi solicitado a cada aluno que fizesse a leitura da parte escrita. As figuras encontram-se no Apêndice D (foram impressas em folha A5 e plastificadas).

**Leitura de faz-de-conta:** Após a leitura inicial feita pela pesquisadora, era dada oportunidade ao aluno de escolher o livro que quisesse para fazer a leitura e durante a leitura a pesquisadora avaliava o conhecimento do aluno sobre a linguagem escrita.

**Escrita:** A pesquisadora entregou um papel em branco e pediu para que o aluno escrevesse seu nome.

**Reconhecimento do primeiro nome:** A pesquisadora mostrava o nome escrito em um papel, em letra de forma, maiúscula. Tomava-se o cuidado de mostrar o nome em momento diferente da escrita do nome, para que não influenciasse a escrita. Em geral a primeira coisa no processo de avaliação era a escrita do nome e, ao finalizar a aplicação de toda a Escala, mostrava-se o nome escrito pela pesquisadora e perguntava-se: “O que está escrito aqui?”.



## **f. Procedimento de análise de dados**

Para análise dos dados foram feitas comparações das respostas dos questionários respondidos pelas professoras com os resultados obtidos na aplicação da escala pela pesquisadora aos alunos.

A partir dos dados quantitativos de ambos os instrumentos (Questionário e Escala), foi realizada a análise do escore total e também dos escores por categoria (Escrita do nome; Leitura de faz-de-conta; e, Leitura no ambiente). Ao fazer a análise das respostas assinaladas nos questionários, observou-se algumas limitações:

- 1) Como já mencionado no Item “Instrumentos”, não foi possível avaliar dois itens da Escala, que são: Relação palavra falada e palavra escrita, e, Escrita das palavras Mamãe e Papai. Desta forma, o questionário respondido pelas professoras não conseguiu contemplar todos os itens avaliados pela Escala de Letramento Emergente.
- 2) As alternativas “Não notei esse comportamento”, nas questões 12 a 17, traz um dado qualitativo sobre a atitude do professor, porém não diz sobre a aprendizagem do aluno. Desta forma, ela não foi pontuada para não interferir nos dados quantitativos em relação à Escala. Essa alternativa não revelou a informação necessária para a análise dos dados, pois ficou a dúvida se a professora não notou porque nunca tinha feito a atividade ou se não notou especificamente naqueles alunos indicados por elas. Talvez, realizar uma entrevista com as professoras complementaria as lacunas do questionário. Da mesma forma, nas questões 1 a 4 e na questão 6, a alternativa “Não lembro” não pontuou. Apenas trouxe um dado qualitativo em relação a atitude das professoras. E, na questão 5, a alternativa “Nunca fiz essa atividade” também não pontuou, pelo mesmo motivo.

Diante das limitações devido às alternativas mencionadas, a análise do questionário se deu da seguinte forma:

### Questão 1 – Referente ao conhecimento do nome.

Apesar da questão não ter sido bem elaborada, uma vez que a Escala não tem a alternativa “Sim, com dificuldade”, as professoras assinalaram ou a alternativa a: ”Sim”

(equivale a 1 ponto), ou a alternativa c: "Não identifica" (equivale a 0 ponto). Desta forma, não foi necessário cancelar a questão, devido às alternativas assinadas pelas professoras não prejudicarem o dado final. Sugere-se em estudos futuros, que seja elaborada uma questão aberta sobre o item ou com apenas duas respostas "sim" ou "não".

Questão 2 – Referente ao conhecimento de letra; Questão 3 – Referente ao conhecimento de palavra; Questão 5 – Referente ao item Funções da Escrita; Questão 6 – Referente ao conhecimento de palavras do cotidiano.

Nestas questões havia a alternativa "Não me lembro", e como já explicado anteriormente, essa alternativa não pontou. Na questão 2, nenhuma das professoras assinalou a alternativa "Não me lembro". Na questão 3, a professora da Turma 2 assinalou a alternativa para todos os alunos com baixo desempenho, e a professora da Turma 4 assinalou a mesma alternativa para 1 aluno com baixo desempenho. As demais professoras não assinalaram esta alternativa. Na questão 6, há a alternativa "Não me lembro", porém não foi assinalada por nenhuma professora. Na questão 4, a professora da Turma 2 assinalou a alternativa para cinco dos seis alunos indicados, tendo assinalado a alternativa "Não identifica" para apenas um aluno com baixo desempenho. Nestas questões, identificou-se maior dificuldade por parte das professoras em avaliar o repertório dos alunos com baixo desempenho. Na questão 5, tem-se a alternativa "Nunca fiz essa atividade". Devido à dificuldade em pontuar essa alternativa, foi feita uma projeção para o caso de ser cancelada essa questão e os dados são apresentados na seção Resultados – Análise dos resultados por categoria.

Questões 12 a 17 – Referente à leitura de faz-de-conta.

Nessas questões há a alternativa "Não notei esse comportamento". Esta alternativa traz dados sobre a atitude do professor e não sobre a aprendizagem do aluno. Porém, não foi necessário cancelar essas questões, pois nenhuma das professoras assinalou a alternativa.

O questionário foi elaborado com o objetivo de facilitar para as professoras, sendo que cada uma delas tinha que responder a seis questionários, e isso poderia se tornar cansativo e afetar o resultado final. Desta forma, tentou-se resumir e ao mesmo tempo elaborar questões claras, porém não foi possível avaliar todos os itens da Escala.

Sugere-se em estudos futuros que seja entregue aos professores participantes a própria Escala de Letramento Emergente, para que os mesmos respondam de forma mais completa.

## RESULTADOS

A Figura 1 apresenta os resultados totais do Questionário de Letramento Emergente respondido pelas professoras e da Escala de Letramento Emergente, aplicada pela pesquisadora com os alunos das quatro turmas. As três colunas da esquerda de cada gráfico equivalem aos alunos indicados pelas professoras com baixo desempenho e as três colunas da direita equivalem aos alunos indicados com bom desempenho.

Os resultados foram divididos em três categorias: 1) Escrita do nome (primeiro gráfico à esquerda), pontuação máxima 8; 2) Leitura de Faz-de-conta (que engloba os itens Interesse em livros, Interesse durante a leitura, Participação ativa durante a leitura, Conhecimento sobre o manuseio do livro, Orientação na leitura e Leitura de faz-de-conta (segundo gráfico), pontuação máxima 25; 3) Leitura no Ambiente (que engloba os itens: Funções da Escrita, Conceitos sobre escrita, Leitura da escrita no ambiente e reconhecimento do primeiro nome (terceiro gráfico), pontuação máxima 30. Para as análises também foi considerado o Escore Total (quarto gráfico), pontuação máxima 63. O primeiro conjunto de gráficos é referente à Turma 1; o segundo, à Turma 2; o terceiro, à Turma 3; o quarto à Turma 4. Estas categorias foram utilizadas tanto para a análise dos resultados obtidos pelos questionários quanto para os resultados obtidos pela aplicação da Escala de Letramento Emergente.

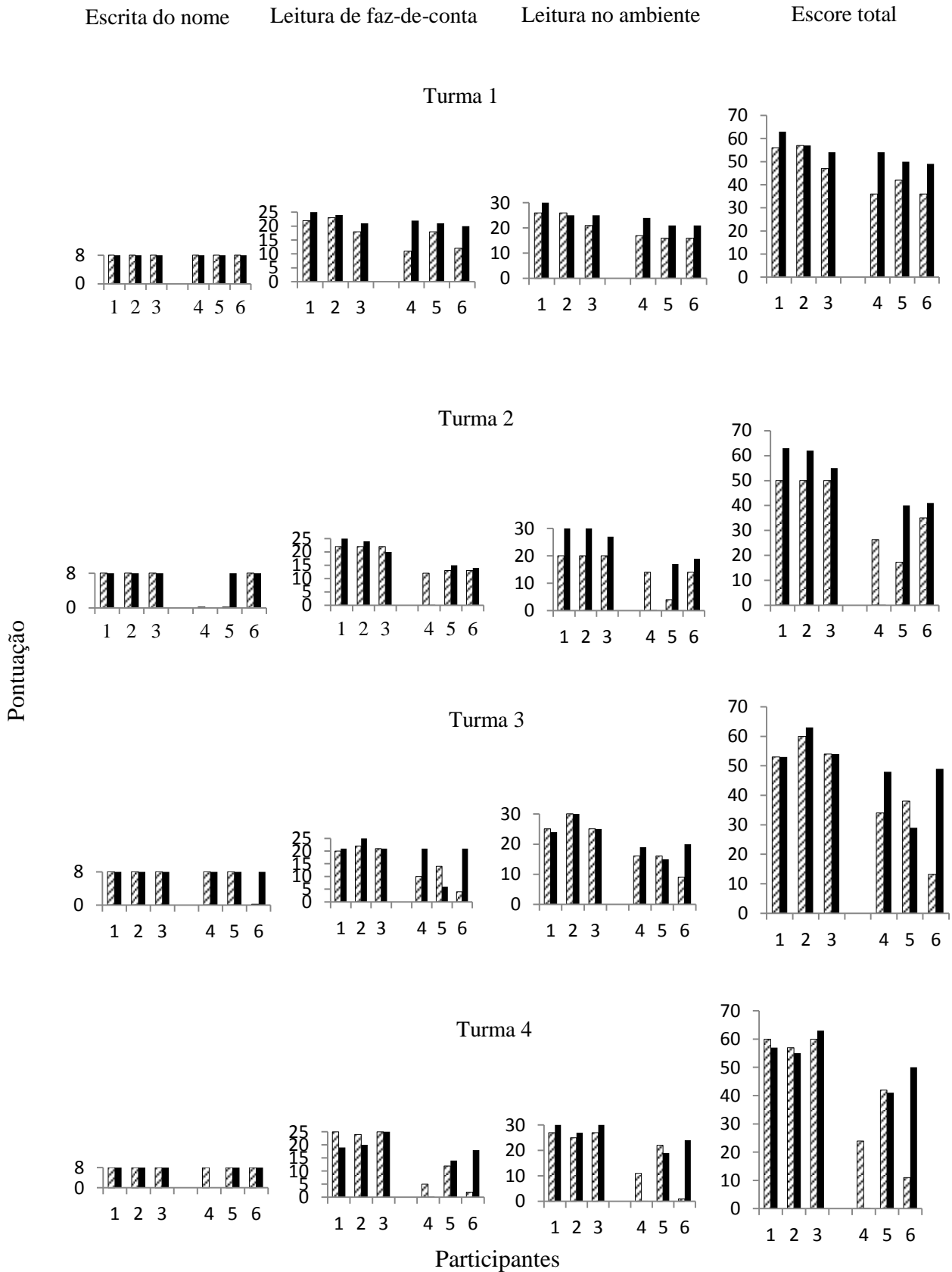


Figura 1 - Pontuação obtida no questionário respondido pelas professoras (barras hachuradas) e na aplicação da Escala pela pesquisadora (barras pretas) para cada participante, por categoria e no total. O primeiro conjunto de colunas refere-se aos alunos indicados com bom desempenho e o segundo, aos indicados com baixo desempenho.

Com relação ao escore total, em três casos (Aluno 2 da Turma 1; Alunos 1 e 3 da Turma 3) o escore total atribuído pelo professor foi igual ao aferido pela Escala; em dois casos (Alunos 1 e 2 da Turma 4) o escore total foi superior ao aferido pela Escala e nos outros sete casos o escore foi inferior ao aferido pela Escala. Todos os quatro professores tenderam a avaliar os alunos com baixo desempenho com um conceito pior que o escore obtido com a aplicação da escala, exceto em quatro (dos 12) casos: um na Turma 2 (aluno 4), um na Turma 3 (aluno 5), dois alunos na Turma 4 (alunos 4 e 5). Nesses quatro casos, os alunos foram avaliados pelas professoras com um desempenho superior ao indicado pela Escala nas categorias “Leitura de faz-de-conta” e “Leitura no Ambiente”.

Na Turma 1 verifica-se que as pontuações indicadas pela professora foram muito próximas à avaliação obtida pela Escala em todas as categorias, bem como no escore total, em relação aos alunos indicados com bom desempenho. Na categoria “Escrita do Nome” a professora apontou que todos os alunos sabiam escrever o nome, havendo correspondência com os resultados obtidos pela Escala. Na categoria “Leitura de faz-de-conta”, a indicação dos professores praticamente se iguala aos resultados obtidos pela Escala quanto aos alunos com bom desempenho, sendo a que a diferença fica entre 1 e 3 pontos. Entre os alunos com baixo rendimento, a distância entre a percepção e a Escala foi maior, e em dois (alunos 4 e 6) dos três alunos o resultado foi praticamente a metade dos pontos. No caso do aluno 4, a indicação do professor totalizou 11 pontos e com a aplicação da Escala, ele obteve 22 pontos, sendo que as maiores diferenças estavam no item Interesse durante a leitura, “Participação ativa durante a leitura” e “Conhecimento sobre o manuseio do livro” – o aluno demonstrou muito interesse na avaliação da Escala. Quanto ao aluno 6, a indicação do professor totalizou 12 pontos e na Escala o aluno obteve 20 pontos, sendo que as diferenças maiores estavam nos mesmos itens indicados no caso do aluno 4. Na categoria “Leitura no Ambiente”, houve uma maior proximidade entre a percepção dos professores e os resultados obtidos na aplicação da Escala também entre os alunos indicados como tendo bom desempenho, com uma variação de 1 a 4 pontos. Com relação aos alunos indicados com baixo desempenho, nesta categoria, houve maior distância entre os resultados do questionário e da Escala, com uma variação de 5 a 7 pontos. A maior diferença está nos itens “Leitura de palavras no ambiente” (rótulos de marcas conhecidas) e “Conceitos sobre escrita” (conhecimento que o aluno tem sobre letra, palavra e frase).

Na Turma 2, no escore total, é possível notar uma maior proximidade na pontuação da Escala com o questionário no aluno 3 (indicado com bom desempenho), com uma diferença de 5 pontos. Com relação aos alunos 1 e 2 (também indicados com bom desempenho) há uma diferença maior, de 12 a 13 pontos. Entre os alunos indicados com baixo desempenho há uma maior distância entre as duas avaliações. O aluno 4 houve uma diferença de 26 pontos, sendo que o resultado da Escala zerou. O aluno 5 teve uma diferença de 23 pontos, e o aluno 6 uma diferença de 6 pontos. Ao conferir as respostas dadas pela professora no questionário, verificou-se que a professora selecionou as mesmas respostas para os três alunos indicados com bom desempenho (alunos 1, 2 e 3) nas categorias “Leitura no ambiente” e “Leitura de faz-de-conta”, assim todos os três alunos obtiveram pontuação idêntica, 22 pontos e 20 pontos respectivamente, e um total de 50 pontos cada. Quanto aos alunos com baixo desempenho houve uma maior distância entre a avaliação da professora e o desempenho com a aplicação da Escala nos resultados das categorias “Leitura no ambiente” e “Escrita do nome”. Ressalta-se o caso do aluno 5, que na percepção da professora, não sabia escrever o nome, e ao ser solicitado pela pesquisadora, o aluno foi capaz de escrevê-lo com facilidade; obteve 4 pontos na avaliação do questionário, e na Escala obteve 17 pontos. O resultado mais contrastante foi o do aluno 4 que zerou a pontuação na Escala, mas foi avaliado pela professora com 26 pontos. Na categoria “Leitura de faz-de-conta”, os alunos com baixo desempenho foram avaliados pela professora com uma pontuação aproximada (12 e 13 pontos). Na categoria “Leitura no ambiente”, houve maior distância entre as pontuações para os alunos com baixo rendimento. O aluno 4 foi superestimado e o aluno 5 foi subestimado nas respostas. Com relação ao aluno 6, houve maior proximidade na pontuação, com uma diferença de 5 pontos.

Na Turma 3 foi identificada uma maior correspondência entre a avaliação da professora e os resultados obtidos pela pesquisadora na aplicação da Escala, no que se refere à pontuação total, apesar de mesmo assim ainda serem encontradas diferenças nas pontuações dos alunos com baixo desempenho. Na pontuação total, é possível notar que houve a mesma pontuação entre a Escala e o questionário, com os alunos 1 e 3, indicados com bom desempenho, e o aluno 2 teve uma diferença de 3 pontos, sendo que a pontuação maior foi obtida pela Escala. Houve maior diferença de pontuação entre os alunos indicados com baixo desempenho, com uma variação de 9, 14 e 36 pontos entre a Escala e o questionário. Na categoria “Escrita do nome”, houve uma distância entre as

indicações (Professor X Escala) no caso do aluno 6, que na percepção da professora, não sabia escrever o nome, e ao ser solicitado pela pesquisadora, o aluno foi capaz de escrevê-lo. Na categoria “Leitura de faz-de-conta”, a indicação da professora quanto aos alunos com bom desempenho ficou muito próxima dos resultados obtidos na Escala, com uma diferença de 1 ponto para o aluno 1; 3 pontos para o aluno 2; e, pontuação igual para o aluno 3. Quanto aos alunos com baixo desempenho, houve uma maior diferença, sendo 11 pontos para o aluno 4 (pontuação melhor obtida pela Escala); 8 pontos no aluno 5 (pontuação maior obtida pelo questionário); e, 17 pontos de diferença no aluno 6 (pontuação maior obtida pela Escala). Na categoria “Leitura no ambiente”, houve pontuação praticamente igual entre Escala e questionário para todos os alunos com bom desempenho, com uma diferença de 1 ponto para o aluno 1; pontuação máxima para o aluno 2 pela Escala e questionário; e pontuação igual para o aluno 3 (25 pontos). Quanto aos alunos com baixo desempenho, houve diferença na pontuação, porém uma maior distância para o aluno 6 (11 pontos de diferença entre Escala e questionário). A maior diferença foi no item “Leitura de palavras no ambiente”, no qual o aluno 6 conseguiu identificar nove das dez palavras pela avaliação realizada por meio da Escala e três das dez palavras pela indicação do professor.

Na Turma 4, também verifica-se uma maior correspondência entre as avaliações da professora e a Escala para os casos dos alunos indicados pela professora com bom desempenho. Na pontuação total, a variação de pontuação entre Escala e questionário foi de 2 a 3 pontos para os alunos indicados com bom desempenho, sendo que com os alunos 1 e 2 a pontuação do questionário foi maior que a da Escala, e com o aluno 3, a pontuação foi maior obtida pela Escala do que pelo questionário. Com relação aos alunos com baixo desempenho, observa-se maior distância nas pontuações dos alunos 4 e 6. O aluno 4 obteve 16 pontos pelo questionário e zerou na Escala, o aluno 6 obteve 11 pontos no questionário e 50 na Escala, sendo que o valor máximo é 63, já com o aluno 5, as avaliações foram bem próximas. Na categoria “Escrita do nome”, houve uma distância entre as indicações (Professor X Escala) no caso do aluno 4, que na percepção da professora, não sabia escrever o nome, e ao ser solicitado pela pesquisadora, o aluno foi capaz de escrevê-lo. Nas categorias “Leitura no ambiente” e “Leitura de faz-de-conta”, a indicação da professora quanto aos alunos com bom desempenho também se igualou aos resultados obtidos na escala, como ocorreu nas turmas anteriores. Quanto aos alunos com baixo desempenho, houve diferença nos resultados para dois dos três alunos. Na categoria



“Leitura de faz-de-conta”, o aluno 3 obteve pontuação igual no questionário e na Escala, e a diferença de pontuação dos alunos 1 e 2 variam entre 4 e 6 pontos para os alunos indicados com bom desempenho. Já para os alunos com baixo desempenho, a distância entre as respostas do professor e o desempenho na Escala foi maior para dois alunos (alunos 4 e 6). O aluno 4 foi indicado com maior pontuação nas duas categorias pelo professor; zerou na pontuação da Escala e obteve 5 pontos no questionário. O aluno 6 obteve 2 pontos no questionário e 18 pontos na avaliação pela Escala. O aluno 5 obteve uma pontuação na Escala próxima da indicação do professor.

Ao comparar os resultados dos alunos, é importante ressaltar que quatro alunos foram indicados e avaliados por duas professoras, devido ao fato de frequentarem a escola em período integral. A Tabela 5 apresenta a avaliação do desempenho dos alunos pelas duas professoras e pela Escala. Dois alunos (A1,1/A4,3; A2,3/A4,2) foram indicados por ambas as professoras com bom desempenho e dois (A2,4/A4,4 e A2,6/A4,5) com baixo desempenho (isto é, os professores concordaram na avaliação dos alunos). A variação entre a avaliação das professoras foi de 2 a 7 pontos. Dos quatro alunos avaliados, apenas um dos resultados avaliado pela professora mostrou-se discrepante do que foi obtido com a aplicação da Escala, trata-se do aluno A2,4 (A4,4), indicado com baixo desempenho por ambas as professoras, o aluno não obteve pontuação na Escala e foi indicado com 26 pontos de aproveitamento por uma professora e 24 pontos por outra professora.

**Tabela 5 – Desempenho, em Escore Total, de 4 Alunos indicados por mais de uma Professora.**

<b>Alunos</b>	<b>Prof 1</b>	<b>Prof 2</b>	<b>Prof 4</b>	<b>Escala</b>
<b>Alunos com Bom Desempenho</b>				
A 1,1; A 4,3	56		60	63
A 2,3; A 4,2		50	57	55
<b>Alunos com Baixo Desempenho</b>				
A 2,4; A 4,4		26	24	0
A 2,6; A 4,5		35	42	41

Fonte: Própria autora.

### **a. Análise dos Resultados Totais**

A Tabela 6 apresenta os resultados totais obtidos na avaliação do professor e da Escala em termos de porcentagem e indicam que as quatro professoras demonstraram maior dificuldade ao avaliar os alunos com baixo desempenho. No geral, em 15 dos 20 alunos indicados, a Escala apresentou uma pontuação maior que a do questionário, chegando a uma diferença de 36 (Aluno 6 da Turma 3) e 39 (Aluno 6 da Turma 4) pontos em dois casos indicados com baixo desempenho pelo professor. As diferenças foram menores entre os alunos indicados com bom desempenho, chegando a não ter diferença entre a avaliação da Escala e do professor em dois casos de duas turmas diferentes (Aluno 2 da Turma 1 e Aluno 3 da Turma 3).

Ao analisar os resultados dos escores totais das turmas, observa-se que existe uma menor diferença entre os resultados (Professor X Escala) entre os alunos indicados com bom desempenho e, maior discrepância entre os resultados quando se refere aos alunos indicados com baixo desempenho. Na Turma 1, a variação fica de 7 pontos para os alunos 1 e 3 (bom desempenho), sendo que a pontuação maior foi a obtida na Escala; e, 8 a 18 pontos entre os alunos indicados com baixo desempenho, ou seja, a diferença mínima entre os alunos com baixo desempenho é quase três vezes maior que a diferença máxima obtida por um aluno com bom desempenho. Na Turma 2, a variação para os alunos indicados com bom desempenho ficou entre 5 a 13 pontos, com a pontuação maior obtida pela Escala; e, 6 a 26 pontos para os alunos indicados com baixo desempenho, ressaltando que a maior diferença está no aluno 2, que zerou na Escala e obteve 26 pontos de acordo com as respostas da professora. Na Turma 3, houve uma variação de 3 pontos apenas para o aluno 2, os demais (indicados com bom desempenho) obtiveram pontuação idêntica (Professor X Escala); quanto aos alunos indicados com baixo desempenho, a diferença foi de 9 a 36 pontos. Na Turma 4, a diferença entre a pontuação dos alunos indicados com bom desempenho foi de 2 a 3 pontos, e, com relação aos alunos indicados com baixo desempenho, a diferença foi de 1 a 39 pontos, ressaltando que o aluno 4 zerou na Escala e obteve 24 pontos pelo questionário da professora.

**Tabela 6 - Escore Total dos Alunos na Avaliação do Professor e na Avaliação pela Escala e Diferença entre as duas Medidas**

Alunos	Professor	Escala	Máxima	% Professor	% Escala	Dif. Escala/ Prof.
<b>Alunos com Bom Desempenho</b>						
A 1,1*	56	63	63	89	100	+7
A 1,2	57	57	63	90	90	0
A 1,3	47	54	63	75	86	+7
A 2,1	50	63	63	80	100	+13
A 2,2	50	62	63	80	98	+12
A 2,3**	50	55	63	80	87	+5
A 3,1	53	53	63	84	85	0
A 3,2	60	63	63	95	100	+3
A 3,3	54	54	63	85	85	0
A 4,1	60	57	63	95	91	-3
A 4,2**	57	55	63	91	87	-2
A 4,3*	60	63	63	95	100	-3
<b>Alunos com Baixo Desempenho</b>						
A 1,4	36	54	63	57	86	+18
A 1,5	42	50	63	67	79	+8
A 1,6	36	49	63	57	78	+13
A 2,4***	26	0	63	42	3	-26
A 2,5	17	40	63	27	64	+23
A 2,6****	35	41	63	56	65	+6
A 3,4	34	48	63	54	76	+14
A 3,5	38	29	63	60	46	-9
A 3,6	13	49	63	21	78	+36
A 4,4***	24	0	63	38	0	-24
A 4,5****	42	41	63	67	65	-1
A 4,6	11	50	63	18	79	+39

Fonte: Própria autora.

## **b. Análise dos resultados por Categoria**

Quanto aos resultados por categoria, observou-se que:

Categoria “Escrita do Nome” - A professora da Turma 2 indicou o aluno 5 como se ele não soubesse escrever seu próprio nome – a escrita de pelo menos o primeiro nome – e na verdade ele escreveu o nome quando solicitado pela pesquisadora, na aplicação da Escala. O mesmo aconteceu com a professora da Turma 3 ao indicar o aluno 6. Apesar destes dois extremos, nesta categoria foi observada menor variação entre a avaliação do professor e a da Escala. Todos os alunos que escreveram o nome, o fizeram sem dificuldade e sem erro ou troca de letras, utilizando o princípio alfabético para a escrita. Uma hipótese que pode ser considerada para a escrita do nome sem dificuldade e também para a identificação das professoras, na maioria dos casos, é que a escrita e o reconhecimento do nome é uma atividade que faz parte da rotina diária da educação infantil, principalmente no último ano. Os nomes dos alunos estão nos objetos pessoais, nas listas de presença, em crachás. Além disso, diariamente é solicitado que eles escrevam seus nomes em todas as atividades que realizam em folhas de papéis, e isso facilita a observação do professor.

Categoria “Leitura de faz-de-conta” – Os professores das quatro turmas avaliaram os alunos com bom rendimento igual ou muito próximo do que se obteve na aplicação da Escala, com uma variação de 1 a 6 pontos. A maior diferença nas pontuações pode ser observada entre os alunos indicados com baixo rendimento, com destaque para os alunos da Turma 2 (aluno 2) e da Turma 4 (aluno 4), que zeraram na Escala, e pontuaram no questionário das professoras. Além destes casos, é importante ressaltar que houve diferença de pelo menos 50% entre a avaliação da professora e a Escala para 5 alunos. Desta forma, 4 dos 12 alunos tiveram uma pontuação aproximada nos resultados aferidos (Professores X Escala). No Questionário de Letramento Emergente, em todas as questões relativas à categoria Leitura de faz-de-conta, havia uma alternativa “d) Não notei esse comportamento” e esta alternativa foi assinalada para todos os alunos indicados com baixo rendimento pela professora da Turma 2. Este padrão de resposta não foi observado entre as outras três professoras.

Categoria “Leitura no ambiente” - Pode ser observado nas quatro turmas que a percepção dos professores estava um pouco mais próxima dos resultados obtidos pela Escala, e em alguns casos com resultados idênticos quando se trata de alunos indicados com bom rendimento. Uma hipótese para tais resultados é o fato de que no dia-a-dia das

aulas, em especial das turmas que equivalem ao último ano da educação infantil, os alunos tem contato constante com a escrita de palavras, como por exemplo, na escrita da rotina diária, do cabeçalho na lousa, na contagem dos alunos, na identificação dos nomes dos colegas, o que incentiva os alunos a fazerem a leitura global da palavra. Na Turma 1, a diferença dos resultados (Professor X Escala) foi de 1 a 4 pontos para os alunos indicados com bom rendimento. Quanto aos alunos com baixo desempenho, verifica-se uma diferença de 5 a 7 pontos. Na Turma 2, foi identificado maior diferença entre os resultados, com uma variação de 7 a 10 pontos entre os alunos indicados com bom rendimento, e 5 a 14 para os indicados com baixo desempenho. Na Turma 3, a diferença entre os alunos com bom desempenho foi de 1 ponto para o aluno 1, e os alunos 2 e 3 tiveram resultado idênticos na Escala e no questionário. Com relação aos alunos com baixo desempenho, a maior variação foi para o aluno 6 com uma diferença de 11 pontos. Na Turma 4, houve uma variação de 2 a 3 pontos nas pontuações dos alunos com bom desempenho, e uma variação de 3 a 24 para os alunos com baixo desempenho, sendo que o aluno 4 zerou na Escala e obteve 11 pontos no questionário e o aluno 6 zerou no questionário e obteve 24 pontos na Escala. O aluno 6 foi indicado com 17% pela professora e obteve de 79% de aproveitamento pela Escala. Essa aluna no início do ano letivo tinha sido indicada pela professora para ser avaliada pela APAE da cidade, e ao final da pesquisa a escola foi informada que a aluna foi diagnosticada com Autismo.

Considerando as limitações apresentadas na seção “Procedimento de análise de dados” especificamente na questão 5, que se refere ao item “Funções da Escrita”, que está na categoria “Leitura no Ambiente”, são apresentados na Tabela 7 os resultados caso fosse cancelada a questão.

**Tabela 7 – Escore total da categoria leitura no ambiente com a anulação da questão 5 e sem anulação da questão 5.**

<b>Turma 1</b>						
<b>Com anulação da questão 5</b>				<b>Sem anulação da questão 5</b>		
Aluno	Prof <sup>a</sup>	Escala	Máx	Prof <sup>a</sup>	Escala	Máx
Alunos com bom desempenho						
1	16	20	20	26	30	30
2	16	17	20	26	25	30
3	11	15	20	21	25	30
Alunos com baixo desempenho						
4	7	15	20	17	24	30
5	6	13	20	16	21	30
6	6	15	20	16	21	30
<b>Turma 2</b>						
Alunos com bom desempenho						
1	10	20	20	20	30	30
2	10	20	20	20	30	30
3	10	17	20	20	27	30
Alunos com baixo desempenho						
4	4	0	20	14	0	30
5	4	10	20	4	17	30
6	4	13	20	14	19	30
<b>Turma 3</b>						
Alunos com bom desempenho						
1	15	16	20	25	24	30
2	20	20	20	30	30	30
3	15	18	20	25	25	30
Alunos com baixo desempenho						
4	6	13	20	16	19	30
5	6	9	20	16	15	30
6	4	13	20	9	20	30
<b>Turma 4</b>						
Alunos com bom desempenho						
1	17	20	20	27	30	30
2	16	17	20	25	27	30
3	17	20	20	27	30	30
Alunos com baixo desempenho						
4	9	0	20	9	0	30
5	12	13	20	22	19	30
6	1	15	20	1	24	30

Fonte: Própria autora.

A partir dos resultados obtidos no questionário, e da identificação de algumas limitações na análise dos dados mediante a alternativa “Nunca fiz essa atividade”, foi realizado uma projeção de como ficariam os dados com a anulação da Questão 5 do questionário aplicado aos professores, que avalia o conhecimento que o professor tem sobre a capacidade do seu aluno diferenciar palavra de figura. Uma das alternativas elaboradas “Nunca fiz essa atividade”, traz informações sobre a atuação pedagógica do professor e não sobre o conhecimento do aluno; e, também, não traz a justificativa para o não fazer do professor. Enfim, com a anulação da questão 5, o escore total da Categoria “Leitura no Ambiente” passa a ser 20 e não 30.

Comparando os resultados com e sem anulação da questão, observa-se na Tabela 7 que na Turma 1 a diferença de pontos entre o questionário e a Escala manteve-se a mesma para os alunos com bom desempenho. Para os alunos com baixo desempenho, houve uma alteração de 2 pontos para o aluno 5 e 4 pontos para o aluno 6.

Na Turma 2, a diferença (Professor X Escala) manteve-se a mesma para os alunos com bom desempenho. Para os alunos com baixo desempenho, houve uma maior aproximação dos resultados, sendo que o que mais se aproximou da Escala foi o aluno 6 que passou a ter 4 pontos e não 14.

Na Turma 3, a variação dos pontos foi bem pequena, de 1 a 3 pontos, tanto para os alunos com bom desempenho como para os alunos com baixo desempenho.

Na turma 4, houve uma diferença de 1 ponto para o aluno 2, indicado com bom desempenho. Entre os alunos com baixo desempenho houve maior diferença para o aluno 6, que passou a ter uma diferença de 14 pontos e não 24. Porém a comparação dessa diferença com a pontuação máxima (20 pontos - com anulação; 30 pontos – sem anulação) manteve-se praticamente a mesma com relação à Escala (5 e 6 pontos respectivamente).

Estes dados confirmam que existe certa dificuldade do professor em avaliar o conhecimento do aluno com baixo desempenho, no que se refere às habilidades de letramento emergente.



## DISCUSSÃO

Os dados mostraram que, de modo geral, as avaliações subjetivas, expressas pelas professoras, apresentaram duas tendências: a) escores altos foram atribuídos aos alunos indicados por elas mesmas como apresentando bom potencial para a aprendizagem e apresentaram uma diferença média de 5 pontos entre questionário e Escala; b) escores mais baixos foram atribuídos aos alunos indicados como tendo baixo potencial de aprendizagem; os escores variavam mais entre os diferentes alunos e, em pelo menos 67% dos casos, foram mais baixos do que os aferidos pela Escala. A média da diferença entre questionário e Escala foi de 24 pontos, quase 5 vezes maior que para os alunos com bom desempenho.

Essa discrepância sugere que o professor age de modo consistente com o que acredita ser o potencial do aluno (atribuiu notas elevadas aos “bons” alunos e notas mais baixas e mais variáveis aos alunos “fracos”). Portanto, foi possível identificar esse padrão de comportamento do professor duas vezes: na indicação do aluno e na atribuição de pontos, quando foi solicitada a avaliar o aluno de maneira mais específica e dirigida, de acordo com questionário elaborado a partir dos itens da Escala de Letramento Emergente, ou de acordo com as três categorias de análise. Por outro lado, a comparação com os escores dos alunos na própria Escala, mostrou discrepância somente para os alunos com pior desempenho. Neste caso, ficou evidente que o professor subestimou o desempenho dos alunos considerados mais “fracos”. Este aspecto do comportamento do professor confirma as descobertas de outros estudos, como por exemplo, o estudo de Paiva e Del Prette (2009), que em sua investigação identificou que os professores tendem a responsabilizar o próprio aluno pelo seu baixo desempenho acadêmico. Na mesma direção, Capellini et al. (2004), encontraram em seu estudo que os professores indicam pontuação mais baixa quando se trata de alunos indicados com baixo desempenho acadêmico, subestimando assim, a capacidade de aprendizagem dos mesmos (Soares et al., 2010).

Esses resultados sugerem algumas questões que merecem investigações posteriores. Por exemplo, o estudo realizado por Rosenthal e Jacobson (1966) indicou que estudantes que estão nos anos iniciais do ensino fundamental tendem a ter uma reputação menos estabelecida, já que estão naquela unidade escolar há pouco tempo. A partir deste achado, é preciso refletir se na educação infantil pode ocorrer o contrário. A criança que

está na mesma escola desde os três anos, ao chegar ao último ano da educação infantil, já tem sua reputação estabelecida, podendo determinar assim o comportamento do professor com essa criança. Neste Estudo, observa-se que a média de escolarização dos alunos indicados com baixo desempenho, era de 4 anos, sendo que os dois alunos que zeraram na pontuação da Escala frequentavam uma unidade de educação infantil há 3 anos (aluno 4 da Turma 2) e 5 anos (aluno 4 da Turma 4), e, em período integral. Ou seja, estes alunos tinham duas professoras, uma no período da manhã e uma no período da tarde. Ao analisarmos estes dados, pode-se identificar uma fragilidade no currículo da educação infantil, principalmente no que se refere às atividades realizadas, como nos achados de Campos et al (2011). É preciso ter o cuidado para que os baixos escores obtidos nos questionários não sejam apontados como culpa do aluno, como nos achados de Rasche e Kude (1986), mas sim em fatores externos, os quais o aluno e a família não participam diretamente, como no caso da elaboração do currículo escolar de forma inadequada, entre outros.

Os principais dados sugerem - os de que os professores tendem a identificar corretamente o desempenho dos alunos com bom desempenho, mas tendem a subestimar o desempenho dos alunos considerados com menos potencial – que os alunos com menor potencial, justamente aqueles que podem precisar mais dos esforços do professor para criar boas condições para sua aprendizagem, podem ter sua vulnerabilidade aumentada pela avaliação pouco positiva que os professores fazem deles. Essa situação permite entender, pelo menos em parte, porque as profecias auto-realizadoras tendem a se concretizar (Hock, 2006; Rosenthal & Jacobson, 1966; Rubie-Davies et al., 2015; Soares et al., 2010). Do ponto de vista da motivação do professor para ensinar, talvez suas baixas expectativas sobre o potencial dos alunos afetem sua disposição para ensinar e para criar condições mais favorecedoras de sua aprendizagem.

Desde o início da pesquisa havia a possibilidade de que uma professora indicasse os mesmos alunos que outra professora, uma vez que parte dos alunos ficava o dia todo na escola, e isto de fato ocorreu. Portanto, embora de maneira não planejada, este Estudo também permitiu verificar, ainda que com um número pequeno (4 alunos em 24), a possível convergência de dois professores na avaliação de um mesmo aluno. Como mostrou a Tabela 4, observou-se convergência entre dois professores na avaliação de um mesmo aluno: duplas de professoras apresentaram avaliações similares para alunos com “bom desempenho”; suas avaliações de alunos com baixo desempenho também tenderam

a convergir (em nenhum caso um aluno foi avaliado como “bom” por uma professora e como “fraco” ou com baixo desempenho pelo outro professor). Para três dos quatro alunos, as avaliações dos professores também convergiram com a avaliação pela escala. Em um único caso, os dois professores superestimaram o desempenho de um aluno considerado com baixo desempenho: a pontuação sugerida pelos professores, embora baixa, foi maior do que o que o aluno demonstrou pela avaliação da escala.

A concordância entre professores pode indicar, por um lado, que eles fazem uma avaliação parecida do desempenho do aluno; por outro lado, como são professoras da mesma escola, embora atuando em turnos diferentes, existe a possibilidade de que conversem sobre os alunos compartilhados e que “construam” uma avaliação similar sobre seu potencial de aprendizagem. Além disso, pode revelar o viés do professor e sua baixa expectativa em relação ao potencial do aluno para aprender.

Com relação aos alunos A2,4 (da Turma 2), A3,5 (da Turma 3) e A4,4 (da Turma 4), todos indicados com baixo desempenho por suas professoras, porém avaliados por elas mesmas com conceito superior ao obtido pela Escala nas categorias “Leitura de faz-de-conta” e “Leitura no ambiente”, pode-se considerar como hipóteses para estas discrepâncias a) A maneira como é feita a leitura de livros em sala de aula; e b) Baixa frequência de leitura de palavras no contexto da sala de aula. Assim, apesar da leitura de livros de histórias fazer parte da rotina das aulas na educação infantil, em geral, a prática da leitura ainda é a tradicional, aquela na qual o professor lê e os alunos ouvem. Esta prática dificulta uma percepção mais acurada por parte do professor no que se refere às tentativas de leitura que o aluno faz, uma vez que ele tem poucas experiências de leitura compartilhada, nas quais teria a oportunidade de atuar ativamente com o material escrito, como apontado por Maia (2010), que identificou em seu estudo que a literatura infantil faz parte da rotina na educação infantil, porém, na maioria dos casos ela é utilizada como entretenimento, nos momentos livres, sem objetivos acadêmicos que estimulem aspectos do desenvolvimento relacionados à aprendizagem da leitura, escrita e leitura de faz-de-conta.

É importante ressaltar algumas limitações deste estudo: 1) o questionário respondido pelas professoras não conseguiu contemplar todos os componentes avaliados pela Escala. Uma sugestão para os próximos estudos deva-se considerar a importância de se realizar observações em sala de aula para caracterizar com maior consistência a situação de leitura realizada em sala de aula pelas professoras; outra possibilidade

também para estudos futuros seria entregar a própria Escala para que os professores avaliem seus alunos. 2) a alternativa “d) Não notei este comportamento”, do questionário, não revelou a informação necessária para análise dos dados, pois, ficou a dúvida se a professora não notou o comportamento porque nunca realizou a atividade ou se não notou especificamente naqueles alunos avaliados. Para estudos futuros, sugere-se explicitar no item do questionário, ou talvez, realizar uma entrevista com as professoras complementar as lacunas do questionário. Como essa alternativa não foi assinalada em nenhum dos questionários, não foi necessário realizar a análise.

Enfim, este Estudo, apesar das limitações, apresenta dados que revelam a dificuldade do professor em identificar, de maneira mais acurada, o nível de aprendizagem dos alunos com baixo desempenho, e que mesmo cinquenta anos depois do primeiro estudo de Rosenthal e Jacobson (1966), as profecias auto-realizadoras se fazem presentes na relação professor-aluno. Os dados revelam também que, muitas vezes o professor sabe da dificuldade do aluno em aprender determinados conteúdos, porém não sabe como planejar estratégias de ensino que estimulem o desenvolvimento destes alunos para que avancem no repertório, neste caso, de habilidades de letramento emergente. Desta forma, podem ser levados em consideração, como fundamentos para a oferta de atividades para a promoção do letramento emergente na educação infantil.

A partir do Estudo 1, que comparou a avaliação do professor em relação às habilidades de letramento emergente com os dados obtidos pela avaliação da Escala, planejou-se o Estudo 2, com o objetivo de elaborar estratégias de ensino para serem desenvolvidas em salas de aula regulares, pautadas na abordagem da leitura compartilhada, a fim melhorar as chances de sucesso em atividades que estimulem as habilidades de letramento emergente na educação infantil, independente do repertório inicial que apresentam.

## **ESTUDO 2: Um programa de leitura compartilhada para pré-escolares com baixo desempenho em atividades de leitura e escrita**

Este Estudo apresenta um programa de ensino pautado na abordagem da leitura compartilhada que busca estimular as habilidades que compõem o letramento emergente. É uma extensão do Estudo realizado por Conti (2014), com duas crianças com deficiência intelectual, que mostraram um bom engajamento nas atividades do programa de ensino pautado na abordagem da leitura compartilhada, e apresentaram melhoras nas habilidades de letramento emergente que caracterizam o letramento emergente.

A pesquisa realizada por Conti (2014) teve como objetivo estruturar, aplicar e analisar um programa de atividades para a promoção do letramento emergente para dois alunos pré-escolares com deficiência intelectual, sendo uma menina com três anos e um menino com cinco anos de idade, utilizando a abordagem da leitura compartilhada. O estudo foi realizado em três etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste.

O programa de ensino foi aplicado individualmente, em uma sala disponibilizada pela direção da escola, totalizando 14 sessões com o Participante 1 (duração média de 30 a 35 minutos) e 12 sessões com o Participante 2, (duração média de 15 a 20 minutos cada sessão). No pré-teste foram avaliados os conhecimentos dos alunos no que se refere às habilidades de letramento emergente (Escala de Letramento Emergente) e consciência fonológica (Teste de Consciência Fonológica, elaborada por Pacheco, 2009). Estas avaliações subsidiaram a construção de um programa de ensino fundamentado na leitura compartilhada. Durante as sessões de leitura, foram estimulados os seguintes componentes: Familiarização com os livros; Interesse e participação durante a leitura; Manuseio do livro; Orientação na leitura; Leitura de faz-de-conta; Relação entre palavra falada e palavra escrita; Diferenciação desenho/palavra; Escrita do Nome. Em todas as sessões de intervenção a pesquisadora fazia a leitura compartilhada dos livros escolhidos pelos participantes no início da sessão e, os mesmos tinham a oportunidade de fazer a releitura e, também, de realizar atividades diversificadas relacionadas às histórias lidas. As atividades consistiam em: 1) identificação e escrita da primeira letra do nome; 2) identificação e escrita do nome; 3) identificação de uma determinada letra nas capas dos livros que ficavam expostos para fácil manuseio dos participantes; 4) ilustração das histórias lidas; 5) releitura com a utilização de fantoches. Quanto às releituras, os alunos faziam se tinham interesse. Durante as sessões observou-se um aumento progressivo do interesse pelo manuseio do livro e pela releitura, sendo que a partir da 6ª sessão ambos os

alunos faziam a releitura em todas as sessões espontaneamente, sem a pesquisadora precisar insistir.

Ao final do programa, os alunos foram avaliados pelos mesmos instrumentos, no pós-teste, e os resultados mostraram melhora em comportamentos associados aos diferentes componentes do letramento emergente, como por exemplo, engajamento em leitura de faz-de-conta e reconhecimento do nome. Confirmando os achados de outras pesquisas com alunos com desenvolvimento típico, os resultados mostraram que a leitura compartilhada pode favorecer também alunos que apresentam riscos de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita posteriores. Os resultados mostram-se promissores no que se refere à aprendizagem de habilidades de letramento emergente envolvendo leitura compartilhada em crianças com deficiência intelectual, sugerindo que a inclusão dessa atividade na prática cotidiana pelos professores da educação infantil poderia favorecer o aprendizado dos alunos em geral (Conti, 2014).

O estudo realizado por Conti (2014) teve cunho exploratório e descritivo, deixando como sugestões de continuidade de investigações a replicação do programa de ensino de leitura em salas regulares, com alunos público alvo da educação especial, com uma frequência maior das sessões.

O presente Estudo deu continuidade ao primeiro, com uma amostra de participantes substancialmente aumentada. No estudo inicial as sessões eram realizadas individualmente, em sala separada, no Estudo atual as sessões foram realizadas em sala de aula regular para todos os alunos, e não só para os com baixo rendimento. Algumas variáveis na aplicação do programa foram mantidas a fim de confirmar a importância das mesmas para os resultados, como por exemplo, a rotina das sessões: 1. familiarização com os livros; 2. leitura compartilhada; 3. leitura de faz-de-conta e manuseio dos livros por parte dos alunos; 4. atividades relacionadas. A variável frequência foi aumentada (de duas no estudo original) para três vezes por semana. No estudo inicial (Conti, 2014), as sessões eram realizadas com frequência de duas vezes por semana; no estudo atual, as sessões foram realizadas com frequência de três vezes por semana.

O presente Estudo teve como objetivo geral investigar o efeito da participação em oficinas de leitura compartilhada, planejadas especificamente para o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente, sobre essas competências em alunos na faixa etária de cinco a seis anos da educação infantil.

Para esta finalidade foi aplicada uma versão reestruturada do programa desenvolvido por Conti (2014), pautado na abordagem de ensino caracterizada como leitura compartilhada e os efeitos foram avaliados por meio da aplicação da Escala de Letramento Emergente (Saint-Laurent et al., 1998) no pré e pós-teste.

## **MÉTODO**

### **a. Participantes**

Participaram cinquenta e cinco alunos da última fase da educação infantil, na faixa etária de cinco a seis anos, pertencentes a três turmas de uma unidade escolar e suas respectivas professoras (três professoras). Duas turmas (Turmas 1 e 2) participaram das oficinas de leitura e uma turma (Turma 3) serviu de grupo controle. A Turma 1 tinha dezessete alunos, sendo um deles indicado com baixo desempenho. A Turma 2 tinha dezesseis alunos, sendo um aluno em processo de avaliação pela APAE do município. A Turma 3 (grupo controle) tinha vinte e dois alunos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 57986216.6.0000.5504 - ver Anexo A). A caracterização mais detalhada das turmas se encontra na seção dos Resultados.

As oficinas de leitura foram realizadas com as Turmas 1 e 2; na Turma 3, os alunos apenas participaram das avaliações iniciais e finais.

### **b. Situação**

A coleta do Estudo 2 foi realizada em duas salas de aula do mesmo CEMEI do Estudo 1, que tinham aula diariamente. Ambas as salas tinham duas estantes abertas com materiais de uso diário dos alunos (caderno, lápis, borracha, cola, tesoura etc); em uma das estantes havia alguns livros e gibis para manuseio dos alunos. Cada sala ainda tinha dois armários fechados, um quadro negro, varais com as atividades realizadas pelos alunos fixadas, um varal com o alfabeto e um varal com os números de 1 a 10 fixados em cima do quadro negro; seis mesas escolares quadradas com quatro cadeiras em cada mesa; uma mesa de professor com uma cadeira; prateleiras fixadas nas paredes com brinquedos. A sala da Turma 1 media 48m<sup>2</sup>, era bem ventilada com espaço para realização de diversas atividades (roda de conversa, leitura, brincadeiras).

Na sala da Turma 2 tinha três armários fechados, sendo um da professora do período da manhã, um da professora do período da tarde e um para guardar lençóis e cobertores utilizados pelos alunos na hora de dormir, já que nesta sala ficavam os alunos



do período integral. A sala media 55 m<sup>2</sup>, era bem ventilada, com espaço para realização de diversas atividades e também para dispor os colchões no chão (no horário do sono).

A pesquisadora buscou não interferir na rotina das professoras, realizando as oficinas nos horários indicados pelas professoras. Em conversa com as professoras, a pesquisadora sugeriu que as oficinas de leitura poderiam ser realizadas no mesmo período da leitura realizada por elas na rotina diária, e a sugestão teve boa aceitação por ambas as professoras. Assim, nos dias em que não havia a Oficina de Leitura com a pesquisadora, cada professora fazia a leitura seguindo a rotina da sua sala.

### **c. Caracterização das professoras**

A Tabela 8 apresenta a caracterização das professoras (nome fictício, idade, formação, ano em que realizou o último curso, tempo de magistério, tempo de atuação na educação infantil e no ensino fundamental, tempo de atuação na mesma escola). As três professoras tinham idades entre trinta e dois e cinquenta e nove anos, cursaram Pedagogia (duas tinham também magistério - ensino médio), duas tinham especialização em educação infantil, com tempo de magistério variando entre doze e vinte e nove anos, sendo todas com dez anos ou mais de experiência na educação infantil e duas delas com experiência de mais de dez anos também no ensino fundamental. Duas professoras estavam na mesma escola (onde ocorreu este Estudo) há vinte e oito e vinte e nove anos respectivamente, e uma há três anos.

**Tabela 8 - Dados Gerais de Caracterização das Professoras**

<b>Nome fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Ano último curso</b>	<b>Tempo de magistério (anos)</b>	<b>Tempo na ed. Infantil (anos: meses)</b>	<b>Tempo no ens. Fund. (anos: meses)</b>	<b>Tempo na mesma escola</b>
Irani Turma 1	57	Magistério Pedagogia	Especialização em educação infantil	2009	29	29	-----	29 anos
Riana Turma 2	32	Pedagogia	Especialização em educação infantil	2014	12	10	12	3 anos
Júlia Turma 3 (Grupo Controle)	59	Magistério Pedagogia	-	2009	28	28	15	28 anos

Fonte: Própria autora.

#### **d. Caracterização da “Situação de Leitura” antes de iniciar o Programa**

Antes de iniciar as oficinas de leitura, foram filmadas as atividades de leitura realizadas pelas professoras das turmas 1 e 2, durante uma semana, de segunda a sexta, a fim de planejar melhor as oficinas.

Foram observados comportamentos bastante próximos nas professoras das Turmas 1 e 2. A diferença maior ficou na disposição da sala e na posição que a professora ocupava durante a leitura. A professora da Turma 1 geralmente realizava a leitura em pé, manuseando o livro, enquanto os alunos, sentados em suas cadeiras, ouviam a história e participavam mediante as perguntas realizadas pela professora. A professora da Turma 2 realizava a leitura sentada, com os alunos no chão ou na cadeira. Quando os alunos faziam perguntas, ambas as professoras solicitavam que aguardassem o término da leitura.

Ambas as professoras estimulavam alguns componentes do letramento emergente que são: a participação dos alunos durante a leitura, por meio de perguntas referentes aos personagens, elementos da capa do livro, palavras desconhecidas pelos alunos, e também indicação de como manusear o livro.

Portanto, de modo geral, as atividades desenvolvidas pelas professoras e a forma como as conduziam, forneciam oportunidades para o desenvolvimento das habilidades do letramento emergente (ver Quadro 2).

**Quadro 2 - Caracterização da situação de leitura feita pela professora antes de iniciar as oficinas de leitura a partir das filmagens**

Professora Turma	Disposição dos alunos	Participação dos alunos	Habilidades estimuladas pela professora
Irani Turma 1	<p><u>Professora:</u> Em pé, manuseando o livro fixado no varal com dois prendedores.</p> <p><u>Alunos:</u> Sentados em suas cadeiras, virados para parede onde estava fixado o livro.</p>	<p>Os alunos participavam respondendo às perguntas da professora. Quando um aluno fazia alguma pergunta, a professora pedia para que o aluno esperasse a leitura terminar para perguntar.</p>	<p>Participação durante a leitura: a professora apresentava perguntas referentes aos personagens e palavras desconhecidas pelos alunos. A professora realizava a leitura e depois mostrava a página que leu para os alunos.</p>
Riana Turma 2	<p><u>Professora:</u> Sentada com os alunos no chão ou na cadeira</p> <p><u>Alunos:</u> Sentados em forma de roda no chão.</p>	<p>Os alunos participavam respondendo às perguntas da professora. Quando um aluno fazia alguma pergunta, a professora pedia para que o aluno esperasse a conclusão da leitura para perguntar.</p>	<p>Participação durante a leitura. A professora apresentava perguntas sobre os elementos da capa (nome dos autores, ilustrador), título e também acerca de palavras desconhecidas. A professora realizava a leitura e depois mostrava a página que leu para os alunos.</p>

Fonte: Própria autora.

#### **e. Instrumentos**

Neste Estudo foram utilizados os instrumentos: 1) Escala de Letramento Emergente (Saint-Laurent et al., 1998) (Anexo B), com o objetivo avaliar as habilidades de letramento emergente dos alunos participantes da pesquisa. 2) Questionário elaborado pela pesquisadora, a fim que caracterizar o conhecimento das professoras sobre sua turma de modo geral, bem como dos conceitos letramento e letramento emergente (Apêndice F).

#### **f. Materiais e equipamentos**

##### **Escala de Letramento Emergente**

Os materiais utilizados com os alunos durante a aplicação da escala de letramento emergente, pela pesquisadora, foram: papel sulfite com as atividades avaliativas; figuras impressas com escrita e sem escrita; lápis, borracha; vinte livros de literatura infantil: o critério principal foi a seleção de temas de interesse e de fácil compreensão para a faixa etária dos alunos; variedade de assuntos para atingir, ao máximo, o interesse dos alunos. A partir deste critério, foi realizada a divisão entre histórias curtas e longas. Como as histórias mais curtas tinham em torno de oito a doze páginas, ficou estabelecido que os livros com histórias infantis curtas tivessem até doze páginas e os de histórias longas acima de quatorze páginas.

Para registro das sessões de avaliação, foi utilizado uma filmadora digital e um tripé para análise com base na Escala de Letramento Emergente.

##### **Oficinas de Leitura**

Para as oficinas de leitura foram utilizados trinta e seis livros de histórias infantis com temas de interesse dos alunos e de fácil compreensão (um dos critérios para a escolha dos livros foi a escrita em letra maiúscula); variedade de assuntos para atingir, ao máximo, o interesse dos alunos; livros reproduzidos e impressos pela pesquisadora (um para cada criança), para que todos pudessem acompanhar a leitura, manusear e completar frases incompletas; papel sulfite com o título dos livros impressos.

Para registro das oficinas de leitura, foram utilizados uma filmadora digital e um tripé e uma máquina fotográfica, além dos materiais produzidos pelos próprios alunos.

O Quadro 3 apresenta a relação de livros utilizados pela pesquisadora nas Oficinas de Leitura Compartilhada.

**Quadro 3 – Relação de Livros lidos nas Oficinas de Leitura Compartilhada.**

Número do livro	Referências
	Título / Autor (a) / Editora / Páginas
	<b>Histórias curtas</b>
1	A bela adormecida. Coleção Clássicos Gigantes. Editora Ciranda Cultural. 10p.
2	A bela e a fera. Editora Ciranda Cultural. 10p.
3	A pequena sereia. Coleção Clássicos Gigantes. Editora Ciranda Cultural. 10p.
4	Billi, o elefante. Coleção Filhotes. Editora Bicho Esperto. 8p.
5	Branca de Neve. Editora Brasil Leitura. 8p.
6	Cinderela. Coleção Clássicos Gigantes. Editora Ciranda Cultural. 10p.
7	Félix, o gato. Coleção Filhotes. Editora Bicho Esperto. 8p.
8	João e o pé de feijão. Paulo Moura. Editora Pé da Letra. 10p.
9	Nico, o chimpanzé. Coleção Filhotes. Editora Bicho Esperto. 8p.
10	O cãozinho Rex. Coleção Filhotes. Editora Bicho Esperto. 8p.
11	O patinho feio. Coleção Clássicos Gigantes. Editora Ciranda Cultural. 10p.
12	Os três porquinhos. Xavier Deneux. Tradução Júlia Moritz Schwarcz. Editora Companhia das Letrinhas. 12p.
13	Pinóquio. Paulo Moura. Editora Pé da Letra. 12p.
14	Reginaldo, o pintinho curioso. Editora Brasil Leitura. 10p.
15	Simba, o leão. Coleção Filhotes. Editora Bicho Esperto. 8p.
	<b>Histórias Longas</b>
16	As gavetas da avó de Clara. Ângela Chaves. Editora IBEP. 24p.
17	Bebê tigre. Tradução e adaptação: Ruth Marschalek. Editora Todo Livro. 16p.
18	Bebê urso. Tradução e adaptação: Ruth Marschalek. Editora Todo Livro. 16p.
19	Bebê suricata. Tradução e adaptação: Ruth Marschalek. Editora Todo Livro. 16p.
20	Bicho-papão. Mary França e Eliardo França. Ática. 18p.
21	Bom dia todas as cores! Ruth Rocha. Editora Salamandra. 40p.
22	Chapeuzinho Vermelho. Christian Guibbaud. Tradução Júlia Moritz Schwarcz. Editora Companhia das Letrinhas. 14p.
23	Cobra apaixonada. Lúcia Bettencourt. Editora Escrita Fina. 16p.
24	Dois gatos fazendo hora. Guilherme Mansur. Editora Sesi - SP. 32p.
25	João e Maria. Editora Todo Livro. 20p.
26	O cachorro Babucho. Luiz Raul Machado. Editora Globo. 24p.
27	O Cara: o bichinho da maçã. Zivaldo. Editora Melhoramentos. 24p.
28	O caracol. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.
29	O jogo e a bola. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.
30	O leão e o ratinho. Eunice Braidó. Coleção Hora de Ler. Editora FTD. 16p.
31	O pega-pega. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.
32	O piquenique. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.
33	O pote de melado. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.
34	O rabo do gato. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.
35	O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado. Don Wood. Tradução Gilda de Aquino. Editora Brinque-Book. 36p.
36	Um belo sorriso. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.

Fonte: Própria autora.

### **g. Procedimento geral de coleta de dados**

Inicialmente foi selecionada uma unidade escolar com três turmas de alunos na faixa etária do último ano da educação infantil. Em seguida, foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis para participação da criança na pesquisa, bem como de seus respectivos professores por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E). O objetivo de se escolher uma escola com no mínimo três turmas nesta faixa etária foi garantir um bom número de participantes – mínimo 75% do total e também a possibilidade de se comparar resultados.

**Avaliação do repertório Inicial.** Com o termo de consentimento assinado pelos pais ou responsáveis, a pesquisadora aplicou a Escala de Letramento Emergente com cada uma das crianças, com o objetivo de mapear o repertório inicial sobre conceitos de leitura e escrita e leitura de faz-de-conta. Cada aplicação durava em média 30 minutos e, em alguns casos, foi dividida em mais de uma sessão/encontro, de acordo com o desempenho de cada aluno. Neste Estudo a Escala foi utilizada de maneira integral, ou seja, todos os itens foram avaliados, considerando a pontuação máxima de 77 pontos. A Escala foi aplicada pela pesquisadora no pré e pós-teste.

**Investigação da rotina das professoras.** Após a aplicação da Escala a todos os alunos, com base nos resultados obtidos, a pesquisadora filmou as atividades de leitura conduzidas pelas professoras diariamente, pelo período de uma semana, na ausência da pesquisadora. A pesquisadora entregava a filmadora no tripé pronta para ser ligada e a professora filmava no momento em que ela fazia a leitura. O objetivo foi analisar a forma como a professora realizava os momentos de leitura de histórias. Após o período de filmagem a pesquisadora aplicou um questionário com 12 questões abertas para as professoras para caracterizar cada uma das turmas e também investigar seu conhecimento teórico sobre os conceitos de letramento emergente e leitura compartilhada.

**Planejamento das Oficinas de Leitura Compartilhada.** As sessões de leitura compartilhada, daqui em diante referidas como oficinas de leitura compartilhada, foram conduzidas pela pesquisadora. O projeto inicial para este Estudo era o de que as professoras realizassem a leitura compartilhada, porém ambas as professoras disseram que não se sentiam seguras para realizar as oficinas, e, que gostariam que a pesquisadora



as realizasse, agindo como modelo. Desta forma, as oficinas foram realizadas pela pesquisadora, porém, antes de iniciar as oficinas, a pesquisadora trabalhou com as professoras, com a finalidade de compartilhar com elas as características da abordagem da leitura compartilhada e discutir sobre os tipos de atividades a serem realizadas nas três oficinas iniciais. Após a avaliação inicial e a investigação da rotina das professoras, foram elaboradas as três primeiras oficinas de leitura com as professoras, de acordo com a abordagem da leitura compartilhada. Todas as oficinas foram planejadas em conjunto com a professora da sala, de acordo com o repertório inicial dos alunos, com uma semana de antecedência e foram realizadas pela pesquisadora durante o período de leitura diária com os alunos, com acompanhamento da professora. Desta forma, eram planejadas três oficinas por semana nos horários de trabalho pedagógico individual (HTPI) de cada professora. Todos os materiais e livros utilizados foram providenciados pela pesquisadora.

A pesquisadora fazia o planejamento juntamente com a professora e anotava as sugestões da professora da sala, a história programada para ser lida (podia sofrer alteração mediante a necessidade da turma), bem como as atividades a serem realizadas. Durante as oficinas, buscou-se manter o mesmo padrão de intervenção em ambas as turmas, com pequenas variações. A maior variação ficou na escolha dos livros, que foi feita de acordo com a preferência dos alunos, considerando a utilidade para o ensino dos conteúdos, para garantir o engajamento dos alunos durante as leituras, bem como nas atividades relacionadas. As atividades relacionadas aos livros foram proporcionadas igualmente, portanto todos os alunos de ambas as turmas tiveram as mesmas oportunidades de aprendizagem. O Quadro 4 apresenta um roteiro geral, que era seguido pela pesquisadora e pela professora no planejamento e na condução de cada oficina.

Para acompanhar este roteiro, foi desenvolvido um *check list* (Apêndice G) com base na Escala para verificar em todas as oficinas quais componentes do letramento emergente haviam sido estimulados.

Foram realizadas 15 oficinas em cada turma no total, com frequência de três vezes por semana e duração variável de 20 a 30 minutos, dependendo das atividades realizadas.

**Quadro 4 - Roteiro de uma oficina de leitura compartilhada**

Sequência	Atividades
1	Iniciar a sessão com a leitura de uma história.
2	Fazer perguntas durante a leitura. Perguntas do tipo “Q” (O que é isso? O que está acontecendo? Que letra é essa? O que vocês acham que vai acontecer agora?, entre outras), alternando o foco (código e significado), de acordo com a história e com o envolvimento da turma, a fim de estimular a participação ativa dos alunos durante a leitura. Além disso, durante a leitura, a pesquisadora apontava com o dedo indicador para o local onde estava lendo, mostrava onde estava escrito o título, fazia perguntas a fim de investigar se eles estavam deduzindo o nome da história a partir dos elementos da capa (ilustração). Mostrava como virar as páginas do livro, e a cada oficina permitia que duas ou três crianças virassem as páginas, auxiliando a pesquisadora. Parava em determinados momentos e indicava onde estava escrito uma palavra, letra ou frase; fazia perguntas que estimulava a abstração e a relação do conteúdo aprendido com as experiências anteriores (na escola ou fora dela).
3	Perguntar se alguma criança quer fazer a releitura da história ou a leitura de outra história, após a leitura feita pela pesquisadora (leitura de faz-de-conta).
4	Apresentar diversos livros, expostos em cima das mesas e deixar que as crianças manuseiem e façam a leitura com liberdade. Familiarização com os livros.
5	Realizar atividades diversificadas envolvendo os componentes do letramento emergente.

Fonte: Própria autora.

**Oficinas de leitura compartilhada.** Todas as oficinas iniciavam-se com a leitura compartilhada de uma história. A seleção das histórias foi realizada pela pesquisadora em conjunto com a professora da sala e sempre estava relacionada a alguma atividade realizada logo após a leitura. Em todas as oficinas, os alunos tinham a oportunidade de manusear os livros e fazer a leitura dos mesmos, tanto a releitura para toda a turma (aqueles que quisessem) como a leitura individual, em dupla ou em pequenos grupos. No momento da releitura houve a preocupação em deixá-los à vontade para escolher os livros que quisessem, já que ficavam expostos na lousa. É importante ressaltar que, durante as oficinas, foi garantido a todos a oportunidade de fazer a leitura para a sala, mediante manifestação de interesse.

Enquanto os alunos iam fazendo as leituras ou releituras, a pesquisadora prestava auxílio, orientando-os a prestarem atenção aos componentes do livro (como por exemplo, título na capa, início e término das frases, reconhecimento de letras que apareciam com maior frequência na maior parte dos livros, virar uma página de cada vez, diferenciar a parte escrita da ilustração, incentivando-os a prestar atenção na parte escrita ao fazer a leitura de faz-de-conta).

Em todas as oficinas era dada a oportunidade aos alunos de fazerem a leitura para a turma. Eles tinham a oportunidade de escolher o livro que quisessem pra ler. Apesar de a oportunidade ser dada a todos, nem todos quiseram fazer a leitura para a turma. A pesquisadora incentivou para que todos participassem, porém respeitou a opção daqueles que não quiseram. O momento em que os alunos tinham oportunidade de fazer a leitura para a turma toda era sempre após a leitura feita pela pesquisadora. A pesquisadora fazia a leitura compartilhada do livro, e em seguida dava a oportunidade para que os alunos fizessem também a leitura, podendo ter a liberdade de fazer a releitura do livro lido pela professora ou escolher outro livro para ler. Quando dois ou mais alunos se manifestavam para fazer a leitura, a professora dava prioridade para aquele que nunca tinha lido. É importante ressaltar que em todas as oficinas todos tiveram oportunidade de escolher livros para ler e manusear individualmente e nesses momentos (aproximadamente 10 minutos), todos participavam sem restrições, até mesmo aqueles que se recusavam a fazer a leitura para toda a turma, e chegavam a escolher mais de um livro para fazer a leitura.

Devido às especificidades de cada turma, incluindo interesses e nível de aprendizagem, as oficinas tiveram algumas variações de uma turma para outra. Apesar das variações, principalmente na escolha dos livros a serem lidos, foi garantido em ambas

as turmas o estímulo às mesmas habilidades. Nas Oficinas de 1 a 5, a diferença entre as turmas foi a seleção dos livros, dos quatro lidos nestas oficinas, um foi diferente. Nas oficinas de 6 a 10, também foram feitas leituras de livros diferentes. Nas oficinas de 11 a 15, na Turma 1 foram lidos cinco livros e na Turma 2 foram lidos quatro livros.

O Quadro 5 apresenta um resumo das quinze oficinas realizadas como parte do programa visando favorecer o letramento emergente, com os livros lidos, as habilidades estimuladas e as atividades diversificadas desenvolvidas coletivamente após as leituras para ambas as turmas. Além das atividades realizadas coletivamente, foram realizadas atividades em pequenos grupos, duplas ou individuais com o objetivo de intervir mais especificamente junto aos alunos que apresentavam maiores dificuldades relacionadas às habilidades de letramento emergente. Tais atividades eram realizadas em todas as oficinas, num tempo aproximado de quinze minutos. Quando eram realizadas as atividades coletivas, a pesquisadora diminuía o tempo das individuais para dar maior ênfase às primeiras, garantindo que não houvesse prejuízo de nenhuma das habilidades trabalhadas.

**Avaliação Repertório Final.** Após as 15 oficinas, a pesquisadora aplicou novamente a Escala de Letramento Emergente a todos os alunos de todas as três turmas, como pós-teste, para analisar e comparar os resultados iniciais e finais, bem como o desempenho dos alunos.

**Quadro 5 – Atividades desenvolvidas e habilidades estimuladas**

Oficinas	Livros lidos	Habilidades estimuladas	Atividades desenvolvidas
1 a 5	<p><u>Turma 1:</u> O pega-pega; O pote de melado; O rabo do gato; A bela e a fera.</p> <p><u>Turma 2:</u> O pega-pega; O pote de melado; O rabo do gato; João e Maria.</p>	<p><u>Turmas 1 e 2:</u> interesse em livros, interesse e participação durante a leitura, manuseio do livro, identificação do título e demais elementos da capa, leitura de faz-de-conta. Conceito de letra e palavra.</p>	<p><u>Turmas 1 e 2:</u> releitura feita pelas crianças e pela pesquisadora. Leitura do livro “O rabo do gato” de forma coletiva (cada criança com o mesmo livro impresso em tamanho menor). Durante a leitura, os alunos acompanhavam em seus próprios livros a leitura feita pela pesquisadora. Em determinados momentos, a pesquisadora parava a leitura para que eles completassem a frase com palavras, nos espaços em branco. Completar os elementos ausentes no livro (título da história na capa, nomes dos autores, numerar as páginas, ilustrar as cenas). Para completar as frases, montar o título e os nomes dos autores, a pesquisadora entregou este material impresso para cada aluno, mostrou com o dedo indicador onde ficava o nome da história na capa e também os nomes dos autores e em seguida os alunos colaram essas partes em seus livros. Em todo o tempo a pesquisadora auxiliava os alunos que necessitavam.</p>
6 a 10	<p><u>Turma 1:</u> O pega-pega; O bicho papão; O rabo do gato; O pote de melado; Dois gatos fazendo hora; Bom dia todas as cores.</p> <p><u>Turma 2:</u> O pega-pega; O bicho papão; O rabo do gato; O pote de melado; Pinóquio; João e Maria.</p>	<p><u>Turmas 1 e 2:</u> itens anteriores e conceito de frase.</p>	<p><u>Turmas 1 e 2:</u> Colocar na sequência a história “O pega-pega”. Esta foi uma das histórias que os alunos de ambas as turmas mais gostaram, por isso a pesquisadora imprimiu as cenas dos livros e as distribuiu para cada aluno. Conforme a pesquisadora ia fazendo a leitura, ela parava e perguntava com quem estava aquela parte da história. Os alunos identificavam a parte da história e fixavam com fita crepe na lousa. Assim foi feito até finalizar o livro coletivamente. Após essa atividade, eles tiveram a liberdade para fazer a leitura individualmente do livro na lousa, identificando a parte escrita, as figuras, palavras, frases, título do livro, nomes dos autores. Esta atividade foi realizada também com o livro “O pote de melado”.</p>
11 a 15	<p><u>Turma 1:</u> O jogo e a bola; Pinóquio; Bom dia todas as cores; Cobra apaixonada; O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.</p> <p><u>Turma 2:</u> O jogo e a bola; Pinóquio; O pega-pega; O rabo do gato; João e Maria.</p>	<p><u>Turmas 1 e 2:</u> todos os itens.</p>	<p><u>Turmas 1 e 2:</u> Releitura dos livros, leitura para identificar algumas palavras em determinados momentos, ênfase na diferenciação da parte escrita da ilustração. Foi direcionado um tempo maior para o manuseio e familiarização dos livros e a leitura de faz-de-conta individual ou em pequenos grupos, para que a pesquisadora tivesse um tempo maior para intervir junto àqueles que apresentavam maiores dificuldades.</p> <p><u>Turma 1:</u> A professora desenvolveu outras atividades relacionadas ao livro “Bom dia todas as cores”, devido ao envolvimento da turma com a história. foram realizadas atividades acerca das cores (mistura de tintas), fizeram pesquisa acerca do camaleão e ilustração da parte que mais gostaram da história.</p> <p><u>Turma 2:</u> A professora desenvolveu um projeto a partir da leitura do livro “João e Maria”, aproveitando o tema e a proximidade com a data comemorativa “Dia das Crianças”. O projeto incluiu a construção de lista de personagens e palavras-chave; receita coletiva (doce de leite ninho); gráfico de doces preferidos; ilustração da parte preferida da história.</p>

Fonte: Própria autora.

## RESULTADOS

### Caracterização das turmas

O Quadro 6 apresenta a caracterização de duas das três Turmas participantes da pesquisa. A caracterização foi realizada pelas professoras por meio de um questionário (Apêndice F) com doze perguntas abertas, elaborado pela pesquisadora. Das doze perguntas, quatro se referiam às características dos alunos, tanto coletiva quanto individualmente, com relação aos que apresentavam maiores dificuldades, de acordo com a percepção do professor; seis perguntas faziam referência à rotina da sala de aula e às práticas mais comuns utilizadas pelo professor (sequência de atividades, atividades que os alunos mais gostavam de realizar, as que eram desenvolvidas com maior frequência pelo professor, frequência da leitura de histórias, momento em que era feita a leitura etc); e, duas perguntas relativas ao conhecimento que o professor tem sobre o conceito de letramento e de letramento emergente. O questionário teve o objetivo de não só caracterizar as turmas, mas também, de investigar o conhecimento prévio que elas tinham sobre o tema letramento e letramento emergente.

Uma das professoras (Turma 3 – Grupo Controle) se recusou a responder o questionário, por isso a caracterização desta turma não consta no Quadro 6 e o programa de ensino não foi aplicado com esta Turma. Há informações gerais a respeito da Turma, como por exemplo, a quantidade de alunos era de vinte e dois alunos, nove meninas e treze meninos. Os alunos foram avaliados pela Escala de Letramento Emergente no pré-teste e pós-teste, ao mesmo tempo em que os das Turmas 1 e 2 e seus dados foram considerados como grupo controle, que permitiu comparações com os dados dos alunos expostos ao programa.

A Turma 1 tem dezessete alunos, oito meninas e nove meninos, um indicado com baixo desempenho. Era uma turma considerada heterogênea pela professora com crianças tímidas, agressivas, extrovertidas e inseguras. As atividades que a professora identificou que os alunos mais gostavam era o brincar, a pintura, a roda de conversa e a massinha de modelar. A hora da história fazia parte da rotina diária da turma e era realizada pela professora sempre antes da refeição principal (almoço), com duração de 10 a 15 minutos. Os livros lidos são escolhidos tanto pela professora como pelos alunos, dependendo do objetivo a ser alcançado com a leitura.

**Quadro 6 - Caracterização das Turmas**

<b>Tópicos</b>	<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>
Quantidade de alunos	Total 17 alunos - 8 meninas e 9 meninos	Total 16 alunos - 7 meninas e 9 meninos
Alunos com baixo desempenho indicados pela professora	1	1 (encaminhado para avaliação na APAE do município)
Alunos com baixo desempenho de acordo com os resultados da Escala	0	1
Turma considerada pela professora	Heterogênea; 2 crianças tímidas; 5 crianças agitadas; 3 crianças com dificuldade na fala; 4 crianças com comportamentos agressivos; 3 crianças extrovertidas; 3 crianças esforçadas; 3 crianças seguras; 6 crianças inseguras.	Heterogênea.
Rotina da sala de aula	1 – café da manhã; 2 – roda de conversa; 3 – calendário; 4 – atividade dirigida; 5 – brincar; 6 – jogo livre ou dirigido; 7 – história; 8 – almoço; 9 – brincar no parque.	1 – entrada; 2 – leitura; 3 – bingo de letras; 4 – atividade dirigida (caderno ou folha avulsa), atividade de leitura, escrita, matemática; 5 – ilustração e alfabeto móvel ou lista de personagens da história; 6 – bingo de números; 7 musicalização; 8 – brincar no parque.
Atividades que a professora mais gosta de fazer em sala de aula	Roda – diariamente (cantada)	Leitura – diariamente
	Roda de conversa – diariamente	Ilustração da história (duas vezes por semana)
	Contação de histórias – diariamente	Pintura com guache – semanalmente
	Pintura – quinzenalmente	Musicalização e movimento – semanalmente
Atividades que os alunos mais gostam	Desenho – semanalmente	Leitura – diariamente
	História – quase todos, apenas 3 não gostam; Brincar com brinquedos – todos; Pintura – todos; Roda de conversa – todos; Desenho – quase todos, 4 não gostam; Massa de modelar – todos gostam.	Jogos – diariamente; Pintura – semanalmente, até 3 vezes na semana, sendo com guache 1 vez.

(continuação)

Tópicos	Turma 1	Turma 2
Momentos de leitura	São proporcionados diariamente de maneira diversificada (ora a professora faz a leitura, ora os alunos participam respondendo às perguntas da professora).	“são proporcionados para que as crianças apreciem textos literários; leiam com apoio do professor textos de diferentes gêneros; textos conhecidos como canções, parlendas e adivinhas; participem de situações coletivas de reconto e de reescrita de histórias conhecidas para que possam lembrar a sequência dos episódios. A leitura é realizada diariamente no melhor horário da aula, após o café. Apresento o livro para as crianças, leio o autor, ilustrador e também o título. Muitas vezes pelo título tentamos entender sobre o que a história irá falar. Durante a leitura páro e pergunto se conhecem determinada palavra, o que significa e também tento antecipar episódios com perguntas para que as crianças se envolvam mais e também aprendam a fazer boas perguntas. Em alguns dias também tento ler sem questionar, porém as crianças acabam perguntando ou comentando no meu lugar.”
Escolha dos livros	Às vezes é feita pela professora, às vezes pelos alunos, depende do objetivo que a professora quer alcançar.	“na maior parte das vezes a própria professora. Às vezes apresento e pergunto (mas tenho que seguir meu semanário).”
Duração	10 a 15 minutos	“depende do livro escolhido, ultimamente estão se interessando por histórias maiores que levam mais tempo para serem contadas.”
Quem faz a leitura	Os alunos também fazem a leitura 1 a 2 vezes por semana, para que a professora possa perceber o que memorizaram da história, a criatividade, observação, conhecimentos adquiridos, vocabulário, e também para estimular a oralidade.	Professora
Textos lidos	Variados, principalmente envolvendo animais, com texto ou sem (apenas com figuras). Procura livros que estimulem conversas, vocabulário e imaginação.	Narrativa
Releitura ou leitura de faz-de-conta	Os alunos quase sempre tem essa oportunidade.	“dependendo do envolvimento da história, sou ‘obrigada’ a abrir esse espaço sim.”



(conclusão)

Importância da leitura na opinião da professora	Muito importante, porque por meio da leitura a criança adquire mais conhecimentos, concentração, amplia o vocabulário, a oralidade o pensamento a imaginação, a criatividade e a memória.	“acho importante, para despertar o gosto em ler.”
Engajamento com outras atividades	Quase sempre a leitura está engajada com outras atividades. Por exemplo, se está ensinando sobre o corpo humano, procura uma história que fale sobre o assunto.	“sim, quase diariamente. Apresento lista de personagens, canções, ilustração da história. Estas atividades envolvem sempre leitura (pseudoleitura) e escrita. No dia da ilustração uso alfabeto móvel.”
Entendimentos sobre letramento	São estímulos, oportunidades para que as crianças percebam a necessidade da leitura no dia-a-dia. Exemplos: listas de palavras, objetos, cartazes, letras de músicas, parlendas, adivinhas, receitas, bilhetes, contas, poesias, com o objetivo de mostrar que tudo pode ser registrado; para despertar as crianças para a alfabetização futura.	“seria fazer uso social da leitura e da escrita de uma maneira não forçada, isto é, escrever um e-mail para um autor que gostamos muito, ouvir e ler histórias que fazem sentido para nossa vida, exemplo: histórias indígenas que retratam valores, a família, questões sociais, econômicas e acima de tudo nos fazem pensar na própria vida. Escrever uma receita para fazer com a mãe em casa, fazer um livro de jogos para ensinar os amigos da escola, entre outros. Quanto mais articular todos os conteúdos em forma de projeto, melhor.”
Entendimentos sobre letramento emergente	Nunca ouviu falar. Imagina que seja o conhecimento adquirido no período de pré-alfabetização, onde as crianças criam hipóteses adquirindo conhecimentos novos aos que já existem. Aquele conhecimento que vem junto com os estímulos oferecidos principalmente pelo professor. Um despertar para a aprendizagem. Pode ser o que antigamente chamávamos de maturidade para aprender.	Nenhum.

Fonte: Própria autora.

Os alunos tinham oportunidade de fazer a leitura de histórias uma a duas vezes na semana, para que a professora possa avaliar a aprendizagem. Os textos lidos eram os mais variados, com o objetivo de estimular conversas, o vocabulário e a imaginação. Quanto à importância da leitura em sala de aula, a professora considerava muito importante e quase sempre relacionava a leitura com outras atividades. Sobre o conceito de letramento, para a professora eram “estímulos, oportunidades para que as crianças percebam a necessidade da leitura no dia-a-dia”. Quanto ao conceito de letramento emergente, a professora nunca tinha ouvido falar, porém a sua resposta se aproximou bastante do que é mesmo o conceito.

A Turma 2 tinha dezesseis alunos, sete meninas e nove meninos, sendo que um aluno estava sendo avaliado pela APAE do município. A escola foi informada, ao final do ano letivo que este aluno foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. A professora considerava a turma heterogênea. Dentre as atividades que os alunos mais gostavam estavam os jogos e a pintura. A hora da história fazia parte da rotina diária da turma e era feita no início da aula, logo após o café da manhã, considerado pela professora o melhor momento da aula, e não tinha duração determinada, dependia do envolvimento dos alunos com a história e se a história era curta ou longa. A escolha dos livros e a leitura eram feitas na maior parte das vezes pela professora. A professora apresentava o livro que ia ler (lê o título, o nome do autor, do ilustrador) e na apresentação da capa estimulava as crianças a levantar hipóteses sobre o tema da história. Durante a leitura fazia perguntas com o objetivo de promover maior engajamento dos alunos com a história. Quanto à releitura, os alunos tinham a oportunidade de fazê-la de acordo com o envolvimento da história. A professora considerava a leitura importante, principalmente para despertar o prazer em ler, e buscava relacionar a leitura com outras atividades, quase diariamente. Quanto ao conceito de letramento a professora disse ser o uso social da leitura e da escrita de maneira contextualizada, com sentido. Quanto ao conceito de letramento emergente, a professora desconhecia.

### **Pré- teste e pós-teste**

Os principais resultados de interesse são os obtidos com a Escala de Letramento Emergente. A Figura 2 apresenta a pontuação individual dos alunos de cada turma no pré-teste (círculos) e no pós-teste (quadrados). Cada linha apresenta os dados relativos a uma das categorias (Escrita, Leitura no ambiente, Leitura de faz-de-conta) e Escore Total.

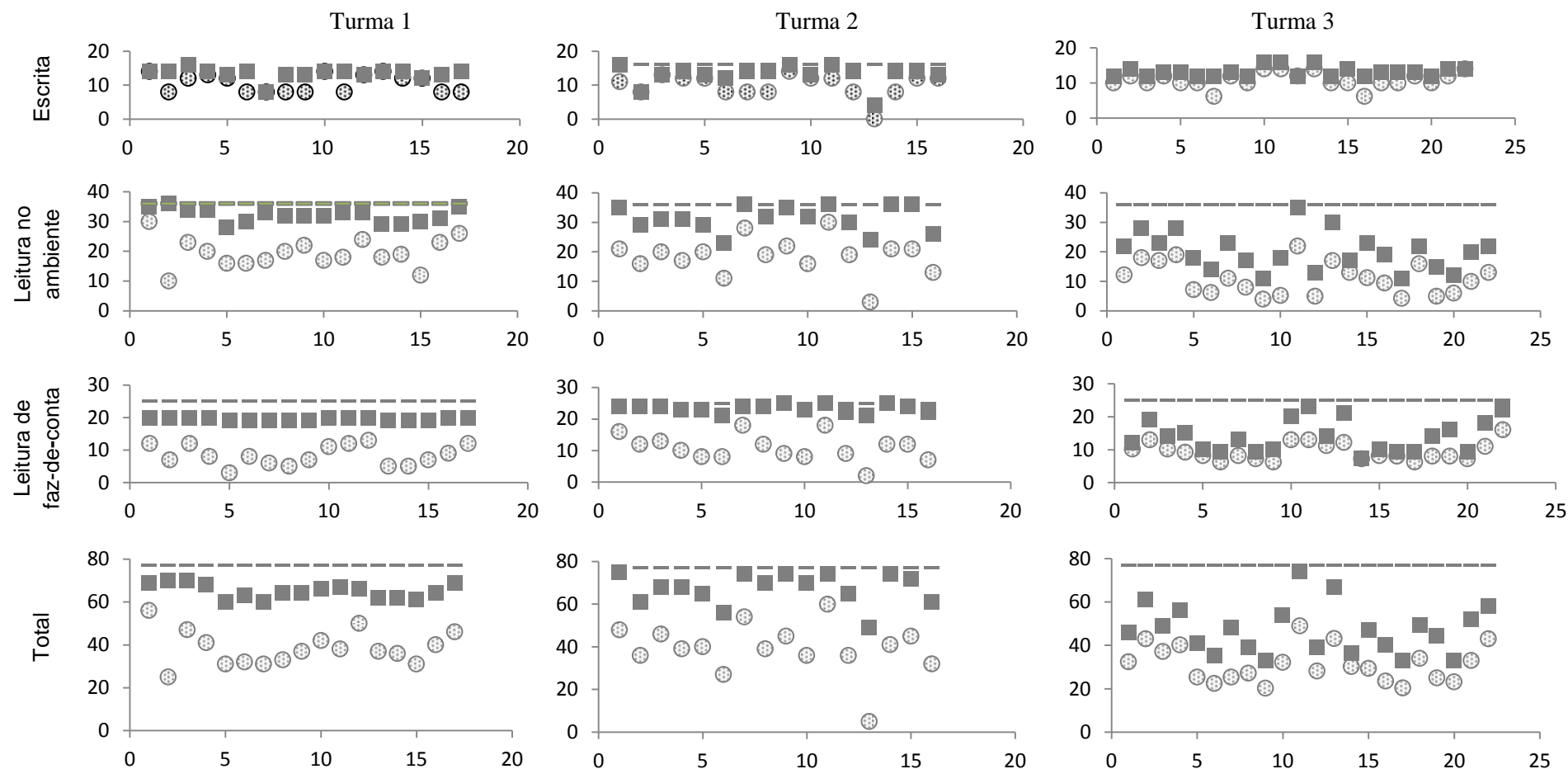


Figura 2 - Pontuação Pré-Teste (círculo hachurado) e Pós-Teste (quadrado cinza), tracejado cinza indica a pontuação máxima em cada categoria (16 pontos na categoria “Escrita”; 36 pontos na “Leitura no ambiente”; 25 pontos na “Leitura de faz-de-conta” e, 77 pontos no total).

No escore total obtido no pré-teste das três turmas, a pontuação máxima não passou de cinquenta e seis pontos, ou seja, nenhum aluno atingiu a pontuação máxima. A média da pontuação máxima para a Turma 1 foi de 38 pontos, sendo que um aluno obteve 25 pontos, para a Turma 2 foi de 37 pontos, sendo que um aluno zerou e outro obteve 15 pontos e, para a Turma 3 foi de 30 pontos, sendo que dois alunos obtiveram 20 pontos. Nenhum aluno, de qualquer das três turmas, atingiu 100 pontos de acertos no pré-teste.

A partir dos resultados do pré-teste, foram estabelecidos os seguintes critérios para considerar alunos com baixo rendimento: a) os que não ultrapassaram os vinte pontos no escore total Escala; b) os que não sabiam escrever o próprio nome; os que tiveram pontuação máxima, menor ou igual a dez na categoria “Leitura no ambiente”; c) os que tiveram pontuação máxima, menor ou igual a 10 na categoria “Leitura de faz-de-conta”.

Na Turma 1, todos os alunos atingiram mais que 20 pontos no escore total, porém, na categoria “Leitura no ambiente” um aluno fez 10 pontos, e na categoria “Leitura de faz-de-conta, 11 alunos obtiveram pontuação menor que dez. Estes alunos foram considerados com baixo rendimento.

Na Turma 2, tem-se dois alunos com pontuação menor que 20 no escore total. Na categoria “Escrita” um aluno não foi capaz de escrever o nome; na categoria “Leitura no ambiente” um aluno obteve 3 pontos, e na “Leitura de faz-de-conta” oito alunos obtiveram pontuação menor que dez.

Na Turma 3, grupo controle, dois alunos obtiveram pontuação igual a vinte no escore total. Na categoria “Leitura no ambiente” onze alunos obtiveram pontuação igual ou menor que dez; e, na categoria “Leitura de faz-de-conta” 13 alunos obtiveram pontuação menor ou igual a dez.

A média de pontos no pós-teste para a Turma 1 foi de 65, sendo que dois alunos obtiveram 70 pontos; para a Turma 2 foi de 69, sendo que sete alunos atingiram a pontuação muito próxima da máxima, de 74 a 75 pontos; para a Turma 3 foi de 47 pontos, sendo que um aluno atingiu a pontuação máxima de 77 pontos. Sendo assim todas as turmas tiveram seus escores totais maiores, com uma substancial diferença para as turmas que participaram das oficinas.

Em todas as três categorias (e no total), os escores aumentaram na avaliação realizada após o término das oficinas, tanto para as turmas que receberam as oficinas, quanto para a turma controle. Porém, observa-se que todos os alunos da Turma 1 atingiram mais de 60 pontos do total de 77 pontos da Escala; 14 dos 16 alunos da Turma

2 atingiram 60 pontos; e, na Turma 3 (grupo controle) apenas três alunos alcançaram mais de 60 pontos.

Na categoria Escrita do Nome, apesar de todos os alunos apresentarem a pontuação próxima da máxima, nota-se que na Turma 3 (grupo controle) a pontuação inicial variou de 6 a no máximo 14 e na pontuação final variou entre 12 e 16 pontos. Na Turma 1, a pontuação inicial variou de 8 a 14 pontos e na pontuação final apenas 1 aluno continuou com 8 pontos, os demais variaram a pontuação de 14 a 16 pontos. Na Turma 2, apenas 1 aluno zerou na pontuação inicial, pois não sabia escrever o próprio nome, e, a pontuação dos demais variou entre 8 e 14 pontos; já na avaliação final, o aluno que zerou, conseguiu escrever o nome parcialmente (com algumas letras do nome), e, os demais atingiram uma pontuação de 8 a 16 pontos. De todos os alunos, apenas um não conseguiu escrever o nome sem ajuda de um adulto, os demais conseguiram escrever o nome e em alguns casos conseguiram escrever a palavra PAPAI integralmente ou parcialmente.

Na categoria Leitura no Ambiente, observa-se maiores avanços no desempenho dos alunos, em especial nas Turmas 1 e 2. Na Turma 1, a pontuação inicial variou de 10 a 30, sendo que a maior parte dos alunos ficou com a pontuação de 16 a 24 pontos; a pontuação final variou de 28 a 36. É importante ressaltar que a pontuação máxima final foi atingida pelo aluno que na avaliação inicial obteve o menor escore, 10 pontos. Na Turma 2, a pontuação inicial variou de 3 a 30 pontos, sendo que a maior parte dos alunos ficou com pontuação entre 11 e 22 pontos; na avaliação final, variou de 24 a 36 pontos. É importante destacar que nesta turma, o aluno treze que obteve 3 pontos na avaliação inicial, atingiu 24 pontos, do total de 36 da categoria, ou seja, ele obteve avanço em todos os itens avaliados. Na Turma 3 (grupo controle), observa-se maior variação na pontuação, tanto inicial (de 4 a 18 pontos), sendo que 14 dos 22 alunos ficaram com pontuação entre 4 e 12 pontos, quanto final (11 a 30 pontos), sendo que 18 alunos ficaram com pontuação entre 11 e 24 pontos, o que equivale a média da pontuação inicial da Turma 2.

Considerando que a Categoria Leitura no Ambiente avalia se o aluno sabe diferenciar letra, palavra e sentença, entre outros conhecimentos, ressalta-se que na avaliação inicial, na Turma 1 apenas um aluno sabia diferenciar letra de palavra e na avaliação final todos conseguiram fazer essa diferenciação, destacando 4 que conseguiram diferenciar letra, palavra e sentença. Na Turma 2, nenhum aluno sabia diferenciar palavra e sentença na avaliação inicial; na avaliação final, todos conseguiram fazer esta diferenciação, destacando que 9 alunos conseguiram identificar letra, palavra e sentença.

Na categoria Leitura de faz-de-conta, observa-se avanços tanto na Turma 1 quanto na Turma 2. Na Turma 1, a pontuação inicial variou de 3 a 12 pontos. Vale destacar que o aluno 5 (3 pontos) não demonstrava interesse em livros e não sabia manusear um livro corretamente, e na avaliação final atingiu 19 pontos na Escala, demonstrando maior interesse durante a leitura e manuseando o livro corretamente. A pontuação final dos alunos variou de 19 a 20 pontos, bem próximo da pontuação máxima que é 25 pontos. Na Turma 2, a pontuação inicial variou de 2 (aluno 13) a 18 pontos (aluno 11). Vale destacar que, na avaliação inicial, o aluno 13 pontuou apenas no componente Manuseio do livro, e mesmo assim, obteve pontuação parcial do conceito, 2 pontos. Na pontuação final, este aluno atingiu 21 pontos, muito próximo da pontuação máxima que é 25 pontos. Na Turma 3, a pontuação inicial variou de 6 a 16 pontos (um aluno), sendo que 15 alunos ficaram com a pontuação na faixa dos 6 aos 10 pontos; na avaliação final, a pontuação ficou entre 7 e 23 pontos (um aluno), sendo que 17 alunos ficaram com pontuação abaixo dos 16 pontos. Apesar de um aluno ter alcançado 23 pontos (próximo da pontuação máxima), não houve avanços consideráveis principalmente entre os alunos que apresentaram uma baixa pontuação na Escala. Por exemplo, os alunos seis e dezessete passaram de 6 pontos na avaliação inicial para 9 pontos na avaliação final; o aluno nove passou de 6 para 10 pontos.

Complementando os dados da Figura 3, a Tabela 9 apresenta, em resumo, duas situações: 1) A realização das oficinas reduziu a variabilidade entre os participantes, tornando seus desempenhos mais similares (em torno da média); 2) Embora alguns alunos tenham alcançado escores máximos ou próximos do máximo, as médias (65 pontos para a Turma 1 e 67 Turma 2) sugerem que as turmas experimentais, como um todo, não alcançaram o potencial máximo avaliado pela Escala.

Na Tabela 9 nota-se que todos os alunos, das três turmas, mostraram aumentos de competências que caracterizam o letramento emergente, quando se compara seus escores na avaliação inicial e na avaliação final. Apesar disso, os alunos das Turmas 1 e 2, que realizaram as oficinas, concluíram a avaliação com escores claramente mais próximos do desempenho ótimo do que os alunos da Turma C (controle), com uma média de 47 pontos e maior variabilidade.

**Tabela 9 - Notas Totais e diferenças**

Notas Totais na Escala				Notas Totais na Escala				Notas Totais na Escala			
Aluno	Inicial	Final	Diferença	Aluno	Inicial	Final	Diferença	Aluno	Inicial	Final	Diferença
Turma A				Turma B				Turma C			
A1	56	69	13	B1	48	75	27	C1	32	46	14
A2	25	70	45	B2	36	61	25	C2	43	61	18
A3	47	70	23	B3	46	68	22	C3	37	49	12
A4	41	68	27	B4	39	68	29	C4	40	56	16
A5	31	60	29	B5	40	65	25	C5	25	41	16
A6	32	63	31	B6	27	75	48	C6	22	35	13
A7	31	60	29	B7	54	74	20	C7	25	48	23
A8	33	64	31	B8	39	70	31	C8	27	39	12
A9	37	64	27	B9	44	74	30	C9	20	33	13
A10	42	66	24	B10	46	74	28	C10	32	54	24
A11	38	67	29	B11	51	66	15	C11	49	74	25
A12	50	66	16	B12	29	70	41	C12	28	39	11
A13	37	62	25	B13	5	49	44	C13	43	67	24
A14	36	62	26	B14	41	74	33	C14	30	36	6
A15	31	61	30	B15	40	75	35	C15	29	47	18
A16	40	64	24	B16	32	61	29	C16	23	40	17
A17	46	69	23					C17	20	33	13
								C18	18	49	31
								C19	25	44	19
								C20	23	33	10
								C21	33	52	19
								C22	43	58	15
Média	38	65	27	Média	37	67	32	Média	30	47	17

Fonte: Própria autora.

Na Turma 1, a média inicial foi de 38 pontos e a média final de 65, bem próxima da pontuação máxima, 77 pontos. Todos os alunos ficaram com pontuação igual ou maior que 60 pontos, com destaque para o aluno A2, que iniciou com 25 pontos e alcançou 70 pontos no score final. A diferença média de aumento da pontuação foi de 27 pontos, com exceção do aluno A2 que apresentou uma diferença de 45 pontos.

Na Turma 2, a média inicial foi de 37 pontos e a média final foi de 67, também bem próxima da pontuação máxima. Quinze alunos tiveram mais de 60 pontos no pós-teste, com exceção do aluno B13 que atingiu 49 pontos. Apesar de não estar na média dos 60 pontos, é preciso comparar o desempenho deste aluno com ele mesmo. Ele iniciou as oficinas com 5 pontos na Escala, identificado com baixo desempenho, e finalizou o programa com 49 pontos, ou seja, foi um dos alunos que mais aproveitou as oficinas, com um acréscimo de 44 pontos na Escala. Este aluno, ao final do ano letivo foi diagnosticado com autismo. Outro aluno que se destacou no aproveitamento das oficinas foi o B6, que teve um aumento de 48 pontos, chegando à pontuação final de 75 pontos, muito próxima da máxima. A diferença média de aumento da pontuação foi de 32 pontos.

Na Turma 3, grupo controle, a média inicial foi de 30 pontos e a média final foi de 47. Verifica-se que a média inicial ficou próxima das Turmas 1 e 2, porém, a final se distanciou bastante, com uma diferença de 17 pontos, também abaixo das diferenças das turmas 1 e 2. Nesta turma, os alunos C9 e C17 iniciaram com 20 pontos, e ao final do programa alcançaram 33 pontos, e, o aluno C18 iniciou com 18 pontos e finalizou com 49 pontos, ou seja, pouca evolução nos resultados, diferente dos alunos das Turmas 1 e 2 como já mencionado. O aluno C11 ficou com pontuação final próxima da máxima, com 74 pontos, porém com uma diferença de 28 pontos. Não foi observado nenhum acréscimo significativo para ser dado destaque entre os alunos.



## DISCUSSÃO

O objetivo do estudo foi verificar se a participação em oficinas de leitura compartilhada, voltadas especificamente para as habilidades de letramento emergente, seria uma condição favorecedora dessas competências em alunos da educação infantil. Os resultados mostraram que esse efeito ocorreu: todas as três turmas obtiveram ganhos, porém, comparados com um grupo controle, os alunos que participaram das oficinas tiveram ganhos mais expressivos. Esses resultados confirmam os achados descritos em estudos que investigaram tipos de variáveis e intervenções que podem favorecer o letramento (Lonigan & Shanahan, 2010; Rogoski et al., 2017; Santos & Barrera, 2017; Zucker et al., 2010). Confirmam também como a leitura compartilhada é uma atividade que pode ser desenvolvida com essa faixa etária (Arnold et al., 1994; Rogoski et al., 2017; Zucker et al., 2013), e estendem a possibilidade de seu uso para estimular não apenas a compreensão de leitura, mas também os componentes do letramento (Barros & Spinillo, 2011; Lesiak, 1997; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Na escola em que o trabalho foi desenvolvido, a avaliação inicial mostrou que, embora houvesse alunos com baixos escores na Escala de Letramento Emergente, muitos deles já dominavam algumas das competências relevantes. Isto faz supor que as práticas educativas nessa escola, mesmo que não explicitamente orientadas, contemplavam atividades favorecedoras do letramento.

Por outro lado, embora muitos alunos tenham alcançado escores máximos ao final das atividades programadas pela pesquisadora, a média nas turmas que realizaram as oficinas ficou abaixo de 77 pontos (65 para a Turma 1 e 67 Turma 2). Esse fato sugere que as atividades e o tempo em que estiveram em vigor, foram importantes, mas não suficientes para promover todas as competências em todos os alunos. O alvo da educação deve ser a aprendizagem de todos, porém, não foi possível desenvolver as oficinas com a Turma 3, grupo controle, pois a professora não autorizou a participação dos alunos nas oficinas, apenas nas avaliações para comparação. Seria importante investigar, em estudos futuros, dois parâmetros envolvidos na intervenção realizada: a quantidade de oficinas e sua distribuição ao longo do tempo, buscando verificar se uma maior quantidade de exposição às atividades e/ou se a exposição por um período mais prolongado do que os empregados no presente estudo levariam ao resultado ótimo para todos os alunos.

Neste estudo, oficinas foram realizadas três vezes por semana, ao longo de aproximadamente dois meses. As médias finais foram maiores neste estudo do que os

escores individuais dos dois alunos no estudo de Conti (2014), que praticou das oficinas duas vezes por semana. Contudo, naquele estudo uma outra variável importante é que os alunos apresentavam déficit intelectual; por isso, não é possível afirmar que os escores menores se devem apenas ao menor número de oficinas por semana.

Apesar das médias não terem atingido a pontuação máxima, é importante ressaltar os avanços individuais, principalmente daqueles que tiveram um desempenho inicial abaixo da média das turmas e, na avaliação final, apresentaram um grande avanço, com pontuações bem próximas da máxima.

Dada a relevância dessa questão, esta pesquisa abre a perspectiva de um programa mais amplo de pesquisas em que sejam sistematicamente exploradas, com alunos de perfis equivalentes quanto às competências de letramento, as variáveis quantidade de oficinas (o que implica quantidade de experiências, quantidade de livros lidos, etc), mantendo-se constante o período de aplicação, ou, alternativamente, mantendo a quantidade de oficinas, porém distribuindo-as ao longo de diferentes períodos de tempo (mais curtos ou mais longos do que o utilizado no presente estudo).

Outro aspecto a ser investigado é o efeito das oficinas em função do repertório inicial dos alunos. Neste estudo, observou-se que os alunos com repertório inicial baixo obtiveram um ótimo aproveitamento, principalmente na categoria “Leitura de faz-de-conta”, considerada a principal categoria por pesquisadores da área (Katims, 1994, 1996; Lonigan et al., 2013; Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994; Rogoski, et. al, 2017; Shanahan & Lonigan, 2010; Whitehurst & Lonigan, 1998), sendo que quanto maior o engajamento do aluno durante a leitura, maiores as possibilidades de intervenção por parte do professor. Seria útil investigar o efeito das oficinas tanto com uma quantidade maior de alunos com repertórios de entrada mais baixos (nesse caso, as oficinas nos moldes planejados seriam efetivas ou seria necessário incluir atividades para promover pré-requisitos ainda mais básicos?), quanto com alunos com competências melhor desenvolvidas (nesse caso, as oficinas acelerariam o processo de letramento e os alunos atingiriam escores mais altos e mais uniformes entre todos os alunos?).

Outro aspecto a ser considerado é a viabilidade da implementação das oficinas de leitura compartilhada na educação infantil. Neste estudo, as atividades foram aplicadas pela pesquisadora, que exercia a função de diretora de escola da unidade onde o estudo foi realizado, porque pretendia validar as atividades e os procedimentos e era importante manter um mesmo padrão na condução das atividades. Apesar de a pesquisadora ter

planejado todas as oficinas em conjunto com as professoras das turmas, o ideal é que houvesse uma capacitação dos professores participantes, bem como de todos os professores da unidade escolar, para que eles próprios conduzissem as oficinas de leitura de maneira sistemática e intencional, dada a sua relevância para a escolarização subsequente e a aprendizagem de leitura e escrita propriamente ditas, e também para que os momentos de leitura compartilhada não se esgotassem nessas oficinas, mas que fizessem parte da rotina da educação infantil durante todo o ano (Barros & Spinillo, 2011; Bailet et al., 2011; Cruz et al., 2014; Lonigan et al., 2013; Santos & Barrera, 2017).

Além disso, é importante garantir a aplicação das Oficinas de Leitura também ao grupo controle (Turma 3), nos moldes do estudo realizado por Moreschi e Barrera (2017), em que, após finalizar a aplicação do Programa de ensino com as turmas participantes, os pesquisadores aplicaram o mesmo programa com a turma controle, para validar o programa e para que todos tivessem as mesmas oportunidades. No estudo atual, isso não foi possível devido a algumas limitações de rotina da Turma 3 (grupo controle).

Embora o Estudo tenha permitido à pesquisadora ampliar seu conhecimento teórico e prático sobre como planejar, implementar e avaliar atividades de ensino para promoção do letramento em crianças com desenvolvimento típico na faixa de 5 a 6 anos, o Estudo apresenta alguns limites que poderiam ser superados em estudos futuros. Um dos limites é que a Turma 3 só foi incluída como um controle por problemas de ordem prática que inviabilizaram a aplicação das atividades de promoção de letramento. Afirmarões melhor embasadas poderiam ser feitas se a investigação fosse planejada de acordo com um delineamento de grupo, no qual a distribuição das salas entre grupo experimental e grupo controle levasse em consideração a similaridade no repertório de entrada nos dois grupos. E considera-se importante que o grupo controle também faça as oficinas de leitura, porém neste Estudo não foi possível.

Diante dos resultados apresentados, pode-se dizer que este Estudo contribuiu para confirmar a importância de se trabalhar com leitura de livros infantis, na perspectiva da leitura compartilhada em salas de aula da educação infantil. Apesar de não se ter alcançado a pontuação máxima da Escala, os alunos considerados com baixo repertório inicial em habilidades de letramento emergente, obtiveram um grande avanço ao final das oficinas, como demonstrado nos resultados do pós-teste. Outro ponto importante está no fato de se ter alcançado uma pontuação muito próxima da máxima na categoria “Leitura de faz-de-conta”, que é a mais importante. O desafio inicial de se investigar a viabilidade

deste trabalho em sala de aula, mostrou que é possível desenvolver a leitura de forma sistematizada e intencional, buscando sempre a melhoria da qualidade na educação infantil, principalmente no que diz respeito às atividades e estratégias desenvolvidas para obter um desenvolvimento pleno do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, especialmente para a área de educação especial, no que tange à prevenção de dificuldades posteriores em alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, faltam estudos sobre a promoção do letramento emergente nos contextos de salas de aulas regulares que sejam apoiados em uma fundamentação teórica sólida e em substanciais evidências empíricas. A produção de conhecimentos sobre práticas eficazes de letramento é importante para que se possa indicar com segurança, aos professores, modelos cientificamente embasados de como favorecer todos os alunos.

Esse trabalho incluiu dois Estudos. O primeiro mostrou que, em geral, os professores apresentam algum domínio sobre o que esperar dos alunos da educação infantil em termos de habilidades de letramento emergente e que tendem a fazer avaliações precisas do desempenho, quando os alunos apresentam bons desempenhos, mas que tendem a subestimar os alunos que ainda não apresentam as habilidades que foram alvo da avaliação e esse padrão na avaliação pode ter implicações importantes sobre como o professor lida com os alunos que precisariam de mais estimulação.

No Estudo 1, a constatação de que o professor subestima o potencial do aluno confirma, de modo geral, outros achados descritos na literatura científica e aponta para o risco de que, desde muito cedo, os professores formem (pré)-conceitos sobre os alunos, quanto a seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, o que pode levá-los a desenvolverem expectativas diferentes em relação aos alunos considerados mais fracos, iniciando um nocivo círculo vicioso entre avaliação e condições oferecidas para a aprendizagem dos alunos, como sugerido pelos estudos clássicos de Rosenthal (Rosenthal & Jacobson, 1966) e outros que se seguiram (Rasche & Kude, 1986; Hock, 2006; Rubie-Davies et. al, 2015). Apesar das médias das turmas não terem alcançado o score máximo, ao comparar os scores iniciais e finais dos alunos com baixo desempenho de ambas as turmas, constata-se que as oficinas de leitura compartilhada ofereceram boas condições para que as habilidades de letramento emergente fossem desenvolvidas com sucesso. Os scores iniciais e finais dos alunos com baixo desempenho da Turma 3, turma controle, não indicam grandes avanços, mas ficaram na média da turma. Isso significa que, apesar da professora proporcionar um ambiente alfabetizador, o currículo desenvolvido não foi suficiente para os alunos com baixo desempenho da Turma 3. Os resultados mostraram que estes alunos precisam de um currículo mais sistematizado, com

intervenções específicas e, que a abordagem da leitura compartilhada demonstra ser capaz de desenvolver habilidades do letramento emergente de maneira mais eficaz.

O Estudo 2 sugere a importância do professor conhecer o desenvolvimento da sua turma no geral e também identificar com mais acurácia as necessidades educativas daqueles alunos com baixo desempenho, e assim poderem planejar um currículo eficaz para estes alunos, com desenvolvimento de instrumentos e procedimentos que possam ser empregados pelo professor para refinar seu olhar sobre o comportamento dos alunos e que permitam que ele realize avaliações objetivas e, sobretudo, que tome decisões sobre o que ensinar com base nas realizações e nas necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Durante as oficinas de leitura compartilhada foram exploradas atividades visando promover habilidades que caracterizam os repertórios denominados, globalmente, como letramento emergente, além da leitura compartilhada propriamente dita. O envolvimento dos alunos das Turmas 1 e 2 em duas histórias diferentes foi tanto que ambas as professoras planejaram projetos que se desenvolveram durante as aulas, em horário diferente ao das oficinas, ampliando ainda mais os conteúdos desenvolvidos.

Os alunos das turmas que vivenciaram as oficinas mostraram aumentos bastante expressivos no conjunto de habilidades medidas pela Escala de Letramento Emergente. Contudo, embora menos expressivos, os aumentos observados entre o pré e o pós-teste de alunos da Turma 3, que não participou das oficinas, sugerem que os resultados das atividades planejadas não se deveram apenas a elas, mas também a outras condições oferecidas pelos professores ao longo do semestre letivo.

No conjunto, os dados mostraram que alunos de 5 e 6 anos podem apresentar ganhos nos repertórios de habilidades de letramento emergente mesmo em um período tão curto quanto dois meses (como o decorrido entre a realização de pré- e pós-teste), quando se trata de leitura compartilhada em sala regular. Essa constatação indica a importância da experiência com leitura compartilhada na educação infantil e a necessidade de políticas públicas que garantam escolas de qualidade, que inclui formação de professores voltada para a importância da leitura em sala de aula, que tenham como objetivo principal promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- Allor, J. H. & McCathren, R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in school and clinic*. 39 (2).
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*. 86, 235-243.
- Bailet, L. L., Repper, K. K., Piasta, S. B. & Murphy, S. P. (2009). Emergent Literacy Intervention for Prekindergarteners at Risk for Reading Failure. *Journal of Learning Disabilities*. 42 (4), 336-355.
- Barros, M. T. A. & Spinillo, A. G. (2011). Contribuição da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. *Psicologia: reflexão e crítica*. 24 (3), pp. 542-550.
- Brasil, Ministério da Educação. (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil. Ministério da Educação. (1998) *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF (V.1).
- Brasil. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- Brasil. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>  
Acesso em: 21 jan. 2018.
- Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF.
- Brasil. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
- Brasil. Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.
- Brophy, J. E. (1985). Teacher-student interaction. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 303–328.
- Campos, M. M. (2013). Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*. 43 (148), 22-43.

- Campos, M. M., Espósito, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N. & Abuchaim, B. (2011). A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 41 (142), 20-54.
- Capellini, S. A., Tonelotto, J. M. F. & Ciasca, S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: Avaliação formal e opinião de professores. *Revista Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, 21, (2), 79-90.
- Conti, L. M. C. (2014). *Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos.
- Cruz, J. S., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E. & Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.º CEB. *Análise Psicológica*. 3, 245-257.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C, Klebanov, P., ... Duckworth, K. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*. 43, 6, 1428–1446.
- Fernandes, L. (2002). *Letramento emergente de crianças com atraso no desenvolvimento cognitivo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos.
- Fontes, M. J. O. & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: reflexão e crítica*. 17(1), 83-94.
- Hock, R. (2006). The Pygmalion effect: What you expect is what you get. IN HOCK, R. (Org.). *Forty Studies that Changed Psychology: Explorations into the History of Psychological Research*. Prentice Hall. 92-100.
- Lesiak, J. L. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the schools*. 34, (2), 143-160.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: How a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108 (1), 1-24.
- Lima, S. M. & Laplane, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. (2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, 22 (2), 269-284.
- Lonigan, C. J. & Shanahan, T. (2010). Developing Early Literacy Skills: Things We Know We Know and Things We Know We Don't Know. *Educational Researcher*, 39, (4), 340–346.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M. & Clancy-Menchetti, J. (2012). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties, 2012. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1-20.



- Machado, A. C. & Almeida, M. A. (2010). Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 344-351.
- Maia, A. C. B., Leite, L. P. & Maia, Ari F. (2011). O emprego da literatura na educação infantil: a investigação e intervenção com professores de pré-escola. *Revista Psicopedagogia*, 28(86), 144-55
- Moreschi, M. S. M. & Barrera, S. D. (2017). Programa Multissensorial/Fônico: Efeitos em pré-escolares em risco de apresentarem dificuldades de alfabetização. *Psico (Porto Alegre)*, 48(1), 70-80.
- Paiva, M. L.M. F. & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. 13, (1), 75-85.
- Pfungst, O. (1911). *Clever Hans (The horse of Mr. von Osten): A contribution to experimental, animal, and human psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Puranik, C. S. & Lonigan, C. J. (2014). Emergent Writing in Preschoolers: Preliminary Evidence for a Theoretical Framework. *NIH: Author Manuscript*, 49(4), 453–467.
- Rasche, V. M. M. & Kude, Vera Maria Moreira. (1986). Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (57) 61-70.
- Rogoski, B. N., Flores, E. P., Gauche, G., Coêlho, R. F. & Souza, C. B. A. (2017). Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 6 (1), 48-59.
- Rosenthal, R.; Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinates of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 19, (1), 115-118.
- Rosenthal, R.; Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, Rinehart and Winston.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G. & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72–85.
- Santos, M. J. & Barrera, S. D. (2017). Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 21, (1), 93-102.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. & Couture, C. (1998). Emergent literacy and intellectual disabilities. *Journal of early intervention*, 21, (3), 267-281.

Semeghini-Siqueira, I. (2011). Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, 92, (230), 148-165.

Shanahan, T. & Lonigan, J. C. (2010). The National Early Literacy Panel: a summary of the process and the report. *Educational researcher*, 39, (4), 279-285.

Snow, C., Griffin, P. & Burns, M. S. (2005). Students change – what are teachers to learn about reading development? – chapter 2 In: *Knowledge to support the teaching of reading*. Jossey-bass publisher. San Francisco, 15 – 54.

Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo horizonte: editora autêntica, 2006. 128.

Soares, T. M., Fernandes, N. S., Ferraz, M. S. B. & Riani, J. L. R. (2010). A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 26 (1), 157-170.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: a developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.

Sulzby, E., Teale, W. H. & Kamberelis, G. (1989). Emergent writing in the classroom: home and school connections. In: *Emerging literacy: young children learn to read and write*. Newark, D.E: International Reading Association, 63-79.

Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In: Barr, R., et al. (org.) *Handbook of reading research*. Lawrence Erlbaum Associates, 2, 727 – 757.

Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, c. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: the state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Rvaluation*, 24(3-5), 91-98.

Van Kleeck, A. (1990). Emergent literacy: learning about print before learning to read. *Topics in language disorders*, 10, (2), 25-45.

Viana, F. L., Ribeiro, I. & Barrera, S. D. (2017). Desenvolvendo competências de letramento emergente: inserção do programa DECOLE no contexto da educação infantil no Brasil. In: *DECOLE: Desenvolvendo competências de letramento emergente*. Porto Alegre: Penso, 1-16.

Wang, M. & CAI, J. (2016). The application of pygmalion effect in classroom education. *International Conference on Arts, Design and Contemporary Education*, 980-982.

Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69, (3), 848-872.

Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research*. Quarterly 25, 65–83.

Zucker, t. A., Cabell, s. Q., Justice, l. M., Pentimonti, j. M. & Kaderavek, j. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental psychology*, american psychological association, 49, (8), 1425–1439.

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido: Estudo 1**



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Responsável,

Seu (sua) filho (filha) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Habilidades de Letramento Emergente na Educação Infantil: Avaliação de desempenho e concepções de professores*, cujo objetivo é analisar o desempenho dos alunos em atividades envolvendo leitura, escrita e leitura de livros de histórias infantis em alunos do último ano da Educação Infantil, indicados pelos seus professores como tendo bom desempenho e baixo desempenho em tais atividades e, relacionar os resultados obtidos durante as atividades com as informações fornecidas pelos professores a respeito do desempenho dos alunos.

Nesta pesquisa, a colaboração dos alunos consistirá em responder a perguntas sobre os aspectos de leitura e de escrita como gosto e contato com livros, com materiais escritos e ilustrados e fazer algumas atividades envolvendo conceitos sobre a prática de ler e escrever. Isso acontecerá em uma sessão de 50 minutos, que ocorrerá em um dia letivo, durante o horário em que a criança está na escola. Relacionar as informações fornecidas pelos professores a respeito do desempenho em leitura e escrita de seus alunos com os resultados obtidos pela Escala de Letramento Emergente.

A presente pesquisa está sendo realizada por mim, Lilian Maria Carminato Conti, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lidia Maria Marson Postalli do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da mesma universidade.

A participação do (a) seu (a) filho (a) é voluntária. Por este motivo você tem toda liberdade de decidir e autorizar que seu (a) filho (a) participe da pesquisa ou não. Mesmo após a autorização de seu (a) filho (a) para a participação na pesquisa ele (a) deve se sentir a vontade e livre para deixar de participar da pesquisa ou de alguma atividade em que se sentir desconfortável.

A participação não acarretará nenhum benefício direto para seu filho. No entanto, estudos anteriores têm mostrado que a promoção do Letramento Emergente de alunos da Educação Infantil pode favorecer o processo de alfabetização desses alunos, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e que aspectos da rotina escolar e de atividades ministradas pelos professores podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de Letramento Emergente.

Os únicos possíveis riscos para o seu (a) filho (a) seriam sentir algum desconforto ou inibição ao responder algumas perguntas do questionário ou em participar das atividades que envolvem leitura e escrita - como manusear livros de histórias infantis, ou se expressar oralmente, ou através de desenhos e escrita que serão registradas em forma de vídeo. É importante destacar que as informações fornecidas pelo seu filho (a), o nome dele e sua imagem são confidenciais e serão mantidas em sigilo. As informações serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos científicos. Você poderá esclarecer dúvidas antes e durante a realização da pesquisa. Caso você concorde que seu filho (a) colabore com a realização deste estudo, você deve assinar uma cópia deste Termo e manter uma segunda cópia na qual consta o nome da pesquisadora, e-mail, telefones e endereço.

Outras informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa podem ser fornecidos pela pesquisadora Lilian Maria Carminato Conti no telefone (16), pelo e-mail [lilianmconti@terra.com.br](mailto:lilianmconti@terra.com.br), ou pelo endereço Programa de Pós-Graduação em Educação

Especial - UFSCar - Área Sul- Rodovia Washington Luiz, km 235 Monjolinho São Carlos-SP  
CEP- 13565-905.

---

Lilian Maria Carminato Conti  
Telefone (16)  
E-mail: lilianmconti@terra.com.br

#### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu (minha) filho  
(filha) na pesquisa *Habilidades de Letramento Emergente na Educação Infantil: Avaliação de  
desempenho e concepções de professores* e concordo que ele (ela)

---

\_\_\_ participe. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em  
Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz,  
Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-  
8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2015.

---

Assinatura do pai ou responsável pelo (a) aluno (a)  
Nome por extenso:

---



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *habilidades de letramento emergente na educação infantil: avaliação de desempenho e concepções de professores*, cujo objetivo é relacionar as informações fornecidas pelos professores a respeito do desempenho em leitura e escrita de seus alunos com os resultados obtidos pela escala de letramento emergente.

Considerando que a promoção do letramento emergente de alunos da educação infantil pode favorecer o processo de alfabetização desses alunos, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, e que aspectos da rotina escolar e de atividades ministradas pelos professores podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente, faz-se necessário identificar o conhecimento do professor sobre os alunos com potencial para o processo de alfabetização e alunos que poderiam apresentar dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita posteriores.

A presente pesquisa está sendo realizada por mim, lilian maria carminato conti, doutoranda do programa de pós-graduação em educação especial da universidade federal de são carlos (ufscar) sob a orientação da prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> lidia maria marson postalli do programa de pós-graduação em educação especial da mesma universidade.

Sua participação consistirá em responder a um instrumento: um questionário com questões objetivas e de múltipla escolha sobre a aprendizagem de seus alunos na área da leitura e escrita.

Sua participação não é obrigatória, você tem toda liberdade de decidir não participar, bem como caso concorde em participar, mesmo tendo sido já iniciado o estudo, você tem o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer espécie para você.

A pesquisa não prevê despesas ou benefícios diretos aos professores participantes. Entende-se que os únicos riscos possíveis seriam algum desconforto ou inibição ao responder o instrumento. A pesquisadora se colocará atenta a qualquer tipo de desconforto decorrentes do preenchimento do instrumento e buscará minimizá-los, retirando quaisquer dúvidas que possam surgir. Caso isto ocorra, você deve ficar à vontade em manifestar a pesquisadora que está constrangido e se recusar a responder às perguntas que o incomodarem, assim como decidir por interromper sua participação. Além disso, a pesquisadora se coloca a disposição para prestar quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, em qualquer momento da pesquisa.

É importante destacar que todas as informações fornecidas por você são confidenciais e serão mantidas em sigilo. As informações obtidas serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa e poderão ser divulgadas em revistas científicas. Porém o seu nome e dos demais participantes não serão divulgados em nenhum caso.

Caso você concorde em colaborar com a realização deste estudo, você deve assinar uma cópia deste termo e manter com você uma segunda cópia na qual consta o meu e-mail, telefones e endereço.

Sem mais, espero contar com a gentileza de sua colaboração. Outras informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa podem ser obtidos pelo telefone, (16), pelo e-mail [lilianmconti@terra.com.br](mailto:lilianmconti@terra.com.br) e no endereço programa de pós-graduação em educação especial - ufscar - área sul- rodovia washington luiz, km 235 monjolinho são carlos-sp cep- 13565-905.

---

Lilian maria carminato conti  
Telefone (16)  
E-mail: [lilianmconti@terra.com.br](mailto:lilianmconti@terra.com.br)

### **AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa *habilidades de letramento emergente na educação infantil: avaliação de desempenho e concepções de professores* e concordo que em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa em seres humanos da ufscar que funciona na pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa da universidade federal de são carlos, localizada na rodovia washington luiz, km. 235 - caixa postal 676 - cep 13.565-905 - são carlos - sp – brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

São carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura  
Nome por extenso:

---





### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Lilian Maria Carminato Conti, eu estudo na UFSCar. Estou convidando você para participar do meu trabalho que se chama *Habilidades de Letramento Emergente na Educação Infantil: Avaliação de desempenho e concepções de professores*. Eu tenho uma professora que acompanha o trabalho, ela se chama Lidia Maria Marson Postalli e trabalha na UFSCar. Seus pais deixaram você participar do trabalho. Queremos saber o que você conhece sobre letras, palavras e histórias infantis. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Você vai fazer algumas atividades usando lápis, papel, letras e livros de histórias infantis e responder algumas perguntas que eu vou fazer. Nós vamos utilizar livros de histórias infantis. Caso você não queira responder alguma pergunta ou não queira segurar o livro ou ouvir a história, você pode me dizer e continuamos essa atividade em outro dia. Se você não gostar de alguma coisa ou se sentir cansado, você pode falar que na hora eu paro de fazer a atividade e você poderá voltar para sua sala de aula com a sua professora e continuamos a atividade em outro dia. Você vai fazer estas atividades na escola mesmo, não vai precisar ir a outra salinha comigo e nem vai atrapalhar seu horário de parque.

Há coisas boas que podem acontecer como, por exemplo, pedir para que eu leia o livro que você quiser, quantas vezes você quiser, você vai poder contar a parte que você mais gostou da história, fazer desenho sobre ela e brincar com as letrinhas de madeira.

Ninguém vai saber que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as atividades que você fizer. As atividades que vamos fazer serão apresentadas para outras pessoas, mas sem identificar as crianças que fizeram. Quando terminarmos as atividades, eu vou escrever tudo o que nós fizemos e enviar para uma revista, mas sem colocar seu nome, este é um segredo entre nós. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar a hora que você quiser. Nesse papel também tem o meu telefone, se você tiver dúvida, você pode ligar.

---

Lilian Maria Carminato Conti  
Telefone: (16)

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
aceito participar da pesquisa *Habilidades de Letramento Emergente na Educação Infantil: Avaliação de desempenho e concepções de professores* que tem como objetivo saber o que eu conheço sobre letras, palavras e histórias infantis. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A Lilian tirou minhas dúvidas e conversou com os meus pais ou responsáveis. Ela também me falou que o trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e concordo em participar do trabalho.

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

## **APÊNDICE B - Questionário para os Professores – Estudo 1**

## QUESTIONÁRIO

**PROFESSORA:** \_\_\_\_\_

**TURMA:** \_\_\_\_\_ **PERÍODO:** \_\_\_\_\_



**ALUNO:** \_\_\_\_\_

**Ao responder o questionário, procure lembrar-se do engajamento deste (a) aluno (a) durante as atividades propostas em sala de aula. Recorra somente à sua memória, por favor, não consulte as atividades e materiais produzidos pelos alunos. Faça um X na resposta correta.**

- 1) Este aluno identifica o nome dele quando escrito em crachá ou em seus materiais?
  - a) Sim, com facilidade.
  - b) Sim, com dificuldade. A professora precisa perguntar várias vezes.
  - c) Não identifica.
  - d) Não lembro.
  
- 2) Este aluno identifica uma **LETRA** (que você já tenha ensinado) em um texto:
  - a) Sim, com facilidade.
  - b) Sim, com dificuldade. A professora precisa estimulá-lo muito e dar vários exemplos.
  - c) Não identifica.
  - d) Não me lembro.
  
- 3) Este aluno sabe identificar/delimitar uma **PALAVRA** em um texto? Sabe que uma **PALAVRA** é diferente de uma LETRA?
  - a) Sim, com facilidade.
  - b) Sim, com dificuldade. A professora precisa estimulá-lo muito e dar vários exemplos.
  - c) Não identifica.
  - d) Não me lembro.
  
- 4) Este aluno identifica uma **FRASE** em um texto:
  - a) Sim, com facilidade.
  - b) Sim, com dificuldade. A professora precisa estimulá-lo muito e dar vários exemplos.
  - c) Não identifica.
  - d) Não me lembro.
  
- 5) Como no desenho abaixo, se você der um desenho de uma escola com a palavra **ESCOLA** escrita no desenho, e perguntar onde está escrito a palavra **ESCOLA**, ele saberia apontar/identificar a palavra?



- a) Sim, com facilidade.
- b) Sim, com dificuldade. A professora precisa dar vários exemplos.
- c) Não consegue identificar.
- d) Nunca fiz essa atividade.

6) Este aluno sabe identificar palavras que são comuns em seu dia-a-dia, escritas em logomarcas, figuras ou desenhos? Por exemplo: , ,



- a) Sim, com facilidade.
- b) Sim, com dificuldade. A professora precisa dar vários exemplos.
- c) Não consegue identificar.
- d) Não me lembro.

Se você respondeu nas alternativas a ou b. Quantas palavras ele consegue identificar?

( ) 1 a 3   ( ) 4 a 6   ( ) 7 a 10   ( ) mais do que 10

7) Este aluno sabe escrever seu próprio nome?

- a) Sim, com facilidade.
- b) Não, precisa do crachá para escrever.
- c) Não consegue, mesmo com o auxílio do crachá.
- d) Faz rabiscos ou bolinhas.

8) Avalie o comportamento deste aluno diante de livros de histórias. Em momentos em que o aluno pode optar entre brincar e escolher um livro (gibi, revista etc) para fazer tentativas de leitura:

- a) Ele opta, espontaneamente, em escolher um livro para ler.
- b) Ele tem interesse em escolher um livro, mas tem dificuldade para segurá-lo.
- c) Ele opta escolher um livro quando observa outros colegas fazendo o mesmo.
- d) Ele nunca opta por ler um livro.

9) Durante a leitura de uma história curta (com aproximadamente 20 páginas e frases curtas) e com palavras conhecidas pelo aluno, feita por você em sala de aula, este aluno:

- a) Demonstra interesse contínuo, ficando atento à leitura feita pelo professor durante toda a história.
- b) Demonstra interesse, ficando atento à leitura feita pelo professor em partes da história.
- c) Demonstra pouco interesse, se distraindo com qualquer movimento dos colegas em sala.
- d) Não demonstra interesse.

10) Durante a leitura de uma história longa (com mais de 20 páginas e frases longas) e com palavras conhecidas e desconhecidas pelo aluno, feita por você em sala de aula, este aluno:

- a) Demonstra interesse contínuo, ficando atento à leitura feita pelo professor durante toda a história.
  - b) Demonstra interesse, ficando atento à leitura feita pelo professor em partes da história.
  - c) Demonstra pouco interesse, se distraíndo com qualquer movimento dos colegas em sala.
  - d) Não demonstra interesse.
- 11) Durante a leitura de uma história, o aluno é considerado participante ativo se ele comenta sobre a história lida ou sobre as figuras. Assim, esse aluno pode ser considerado:
- a) Altamente participativo. Porque faz conexões entre a história lida e as coisas que já conhece, com comentários do tipo “eu tenho um também”, “eu já vi isso”.
  - b) Participativo. Porque completa sentenças que o professor lê, por exemplo: “ela tem que levar doces para a .... vovó!”
  - c) Pouco participativo. Porque o professor precisa fazer várias perguntas sobre as figuras da história e o aluno só consegue responder uma delas e com dificuldade.
  - d) Não participa das histórias lidas pelo professor.
- 12) Quando este aluno tem oportunidade de pegar um livro em suas mãos para fazer a leitura dele, você nota que este aluno segura o livro da forma correta, com a capa na direção correta, folheando as páginas da direita para a esquerda?
- a) Sim.
  - b) Às vezes.
  - c) Não consegue.
  - d) Não notei esse comportamento.
- 13) Quando este aluno tem oportunidade de pegar um livro em suas mãos para fazer a leitura dele, você nota que este aluno vira as páginas uma a uma?
- a) Sim, do começo ao fim do livro.
  - b) Sim, mais do que a metade do livro.
  - c) Sim, apenas as primeiras páginas do livro.
  - d) Não notei esse comportamento.
- 14) Durante a leitura de um livro de história infantil, você percebe que o aluno consegue identificar o início do texto e acompanha com o dedo indicador, conforme a leitura do professor, as frases que estão sendo lidas?
- a) Com facilidade.
  - b) Consegue identificar o início do texto, mas não acompanha a leitura das frases seguintes.
  - c) Não consegue identificar o início do texto (frase).
  - d) Não notei este comportamento.
- 15) Ao solicitar que faça a releitura da história, este aluno consegue tecer oralmente uma sequência sobre as figuras da história?
- a) Sim, em qualquer história, conhecida ou não pelo aluno.

- b) Sim, apenas em histórias curtas conhecidas pelo aluno.
  - c) Não consegue.
  - d) Não notei esse comportamento.
- 16) Ao solicitar que faça a releitura de uma história, este aluno busca apoio na parte escrita das páginas do livro para fazer tentativas de leitura, como por exemplo, tentando identificar palavras ou letras conhecidas que levem à leitura correta das sentenças?
- a) Sim, em qualquer história, conhecida ou não pelo aluno.
  - b) Sim, apenas em histórias curtas e conhecidas pelo aluno.
  - c) Não consegue.
  - d) Não notei esse comportamento.
- 17) Ao solicitar que faça a releitura da história, este aluno faz a leitura das sentenças?
- a) Sim, na íntegra e em qualquer história, conhecida ou não pelo aluno.
  - b) Sim, parcialmente. O aluno lê apenas as palavras que já são conhecidas.
  - c) Não consegue.
  - D) Não notei esse comportamento.

## **APÊNDICE C - Lista de Livros**

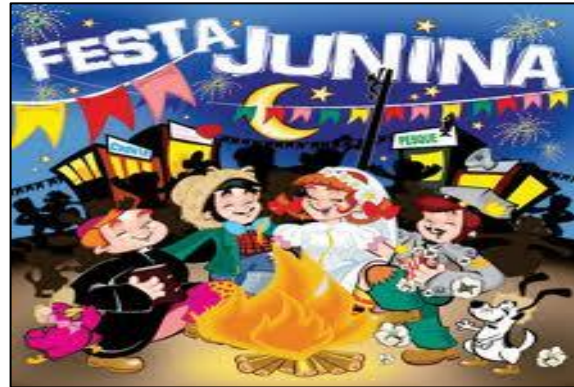
**Lista de livros utilizados na aplicação da Escala de Letramento Emergente  
Avaliações (Pré-teste e Pós-teste)**

Número do livro	Referências Título / Autor (a) / Editora / Páginas
Histórias curtas	
1	Billi, o elefante. Coleção Filhotes. Editora Bicho Esperto. 8p.
2	Simba, o leão. Coleção Filhotes. Editora Bicho Esperto. 8p.
3	O cãozinho Rex. Coleção Filhotes. Editora Bicho Esperto. 8p.
4	Félix, o gato. Coleção Filhotes. Editora Bicho Esperto. 8p.
5	Reginaldo, o pintinho curioso. Editora Brasil Leitura. 10p.
6	A Bela Adormecida. Coleção Clássicos Gigantes. Editora Ciranda Cultural. 10p.
7	Cinderela. Coleção Clássicos Gigantes. Editora Ciranda Cultural. 10p.
8	O patinho feio. Coleção Clássicos Gigantes. Editora Ciranda Cultural. 10p.
9	Os três porquinhos. Xavier Deneux. Tradução Júlia Moritz Schwarcz. Editora Companhia das Letrinhas. 12p.
Histórias Longas	
10	Chapeuzinho Vermelho. Christian Guibbaud. Tradução Júlia Moritz Schwarcz. Editora Companhia das Letrinhas. 14p.
11	O pega-pega. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.
12	O pote de melado. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.
13	O jogo e a bola. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.
14	O caracol. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.
15	O rabo do gato. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.
16	O piquenique. Mary França e Eliardo França. Ática. 16p.
17	Bicho-papão. Mary França e Eliardo França. Ática. 18p.
18	O cachorro Babucho. Luiz Raul Machado. Editora Globo. 24p.
19	As gavetas da avó de Clara. Ângela Chaves. Editora IBEP. 24p.
20	O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado. Don Wood. Tradução Gilda de Aquino. Editora Brinque-Book. 36p.

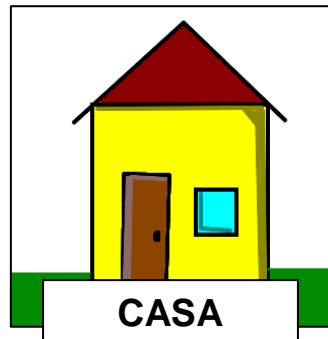
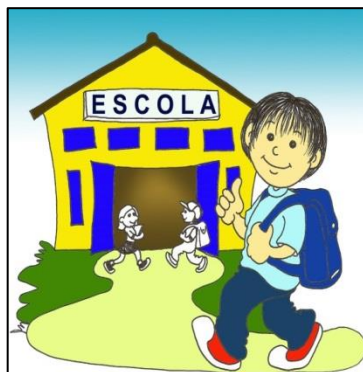


**APÊNDICE D - Figuras utilizadas na aplicação da Escala de Letramento Emergente**

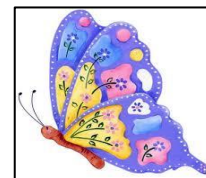
Figuras utilizadas para avaliar o item 8 da Escala: Funções da Escrita



**BALANÇO**



**CASA**



Figuras utilizadas para avaliar o item 9 da Escala: Leitura da escrita no ambiente.



**Atividade para avaliar o Item 6 da Escala de Letramento Emergente.**

(MODELO PARA O PESQUISADOR)	(ESTAS ORIENTAÇÕES NÃO APARECEM PARA A CRIANÇA)
TODO DIA UM SAPO CANTA NA LAGOA DA FLORESTA.	LER A PRIMEIRA FRASE E PEDIR PARA QUE A CRIANÇA CIRCULE A LETRA A E A PALAVRA SAPO
ELE FICA SE ARRUMANDO.	LER A SEGUNDA FRASE E PEDIR PARA QUE A CRIANÇA CIRCULE A LETRA E E A FRASE.
ELE PENSA QUE VAI PRA FESTA.	LER A TERCEIRA E PEDIR PARA QUE A CRIANÇA CIRCULE A LETRA I E A PALAVRA FESTA.
ELE GOSTA DE CANTAR.	LER A QUARTA FRASE E PEDIR PARA QUE A CRIANÇA CIRCULE A FRASE.
GOSTA MUITO DE PULAR.	LER A QUINTA FRASE E PEDIR PARA QUE A CRIANÇA CIRCULE FRASE.
PULA, PULA O SAPINHO E VAI CANTANDO SEM PARAR.	LER A ÚLTIMA FRASE E PEDIR PARA QUE A CRIANÇA CIRCULE A PALAVRA PULA.

(LIVRO ENTREGUE PARA CADA CRIANÇA)

TUDO DIA O SAPO CANTA NA LAGOA  
DA FLORESTA.



ELE FICA SE ARRUMANDO.

ELE PENSA QUE VAI PRA  
FESTA.

---

ELE GOSTA DE CANTAR.



GOSTA MUITO DE PULAR.

PULA, PULA O SAPINHO E VAI  
CANTANDO SEM PARAR.

**APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido: ESTUDO 2**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Responsável,

Seu (sua) filho (filha) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Letramento emergente em pré-escolares com baixo desempenho: o papel da leitura compartilhada*, cujo objetivo é Estruturar e descrever a aplicação de um programa de ensino com ênfase na leitura compartilhada de histórias, dirigido para a promoção das habilidades de letramento emergente de alunos com baixo desempenho em situações de pré-leitura e pré-escrita, e descrever como estes alunos engajam-se nas atividades de letramento emergente oferecidas ao longo das sessões.

Nesta pesquisa, a colaboração dos alunos consistirá em responder a perguntas sobre os aspectos de leitura e de escrita como gosto e contato com livros, com materiais escritos e ilustrados e fazer algumas atividades envolvendo conceitos sobre a prática de ler e escrever. Isso acontecerá durante os momentos de leitura de histórias em sala de aula com duração de aproximadamente 30 minutos, que ocorrerá em dias letivos, durante o horário em que a criança está na escola.

A presente pesquisa está sendo realizada por mim, Lilian Maria Carminato Conti, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Deisy das Graças de Souza do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da mesma universidade.

Não haverá gastos financeiros para você e nem para seu (a) filho (a). A participação do (a) seu (a) filho (a) é voluntária. Por este motivo você tem toda liberdade de decidir e autorizar que seu (a) filho (a) participe da pesquisa ou não. Mesmo após a autorização de seu (a) filho (a) para a participação na pesquisa, você tem o direito de desistir que seu filho participe da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer espécie para você ou para seu (a) filho (a). Tanto ele (a) quanto você, deverão se sentir a vontade e livre para deixar de participar da pesquisa ou de alguma atividade em que ele (a) se sentir desconfortável, a qualquer momento da pesquisa.

A participação não acarretará nenhum benefício direto para seu filho. No entanto, estudos anteriores têm mostrado que a promoção do Letramento Emergente de alunos da Educação Infantil pode favorecer o processo de alfabetização desses alunos, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e que aspectos da rotina escolar e de atividades ministradas pelos professores podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de Letramento Emergente.

Os únicos possíveis riscos para o seu (a) filho (a) seriam sentir algum desconforto ou inibição ao responder algumas perguntas do questionário ou em participar das atividades que envolvem leitura e escrita - como manusear livros de histórias infantis, ou se expressar oralmente, ou através de desenhos e escrita que serão registradas em forma de vídeo. É importante destacar que as informações fornecidas pelo seu filho (a), o nome dele e sua imagem são confidenciais e serão mantidas em sigilo. As informações serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos científicos. Você poderá esclarecer dúvidas antes e durante a realização da pesquisa. Caso você concorde que seu filho (a) colabore com a realização deste estudo, você deve assinar uma cópia deste Termo e manter uma segunda cópia na qual consta o nome da pesquisadora, e-mail, telefones e endereço.

Outras informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa podem ser fornecidos pela pesquisadora Lilian Maria Carminato Conti no telefone (16) 98154-8007, pelo e-mail [lilianmconti@terra.com.br](mailto:lilianmconti@terra.com.br), ou pelo endereço Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - UFSCar - Área Sul- Rodovia Washington Luiz, km 235 Monjolinho São Carlos-SP CEP- 13565-905.

---

Lilian Maria Carminato Conti  
Telefone (16) 98154-8007  
E-mail: [lilianmconti@terra.com.br](mailto:lilianmconti@terra.com.br)

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu (minha) filho (filha) na pesquisa *Habilidades de Letramento Emergente na Educação Infantil: Avaliação de desempenho e concepções de professores* e concordo que ele (ela)

\_\_\_\_\_ participe.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

---

Assinatura do pai ou responsável pelo (a) aluno (a)

Nome \_\_\_\_\_ por \_\_\_\_\_ extenso: \_\_\_\_\_



## **APÊNDICE F - Questionário para caracterização das turmas – Estudo 2**

## QUESTIONÁRIO

**PROFESSORA:** \_\_\_\_\_

**TURMA:** \_\_\_\_\_ **PERÍODO:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

Considerando sua disposição em participar do projeto “Letramento emergente em pré-escolares com baixo desempenho: o papel da leitura compartilhada”, e visando organizar a fase de nossa preparação para conduzir as atividades, solicito sua colaboração, respondendo as questões abaixo. Procure responder com a máxima clareza e fidelidade à sua condição como docente. Asseguro que suas respostas não serão usadas, em qualquer circunstância, como elemento de avaliação de seu desempenho, para qualquer finalidade.

1) Informe o número de alunos que você tem em sua sala, indicando o número de meninos e de meninas e se há algum aluno que precisa de atenção especial, seja por motivo de deficiência ou dificuldade.

- Quantidade de alunos: \_\_\_\_\_
- Meninos: \_\_\_\_\_ Meninas: \_\_\_\_\_
- Alunos que precisam de uma atenção especial:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Alunos que demonstram ótimo desempenho nas atividades em sala de aula:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Você considera que sua sala é homogênea? Sim ou não?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Se você considera sua sala como homogênea, como você a caracteriza?

---

---

---

4) Se a considera heterogênea, faça listas dos nomes das crianças de acordo com as características que elas têm em comum. Por exemplo, crianças tímidas: 1 – Fulano, 2 – Ciclano; Crianças agitadas: 1 - ....; 2 - ....; Crianças com dificuldades para falar: 1 - ....; 2 - ....; Crianças esforçadas; Crianças agressivas; Crianças extrovertidas; etc.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5) Como é a rotina da sua sala de aula? Faça uma lista simples nomeando as atividades realizadas, tentando respeitar a ordem na qual elas são realizadas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 6) Que tipo de atividade você mais gosta de fazer em sala de aula? Faça uma lista simples nomeando-as e anote ao lado de cada uma a frequência com que ela é feita (semanalmente, quinzenalmente, diariamente, mensalmente, duas vezes por semana...).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 7) Que tipo de atividade você percebe que seus alunos gostam mais? Se você considera que alguns gostam de um tipo de atividade e outros gostam de outro tipo, por favor, nomeie as atividades e também as crianças. Faça uma lista simples nomeando-as e anote ao lado de cada uma a frequência com que ela é feita (semanalmente, quinzenalmente, diariamente, mensalmente, duas vezes por semana...).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8) Você proporciona momentos de leitura aos seus alunos? Se sim, por quê? Indique como eles são conduzidos (o que você faz e o que os alunos fazem). Se não, indique os motivos. Se necessário, use o verso da folha.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9) Se a leitura de histórias faz parte da rotina da sua sala de aula, responda as perguntas:

Se necessário, use o verso da folha.

- Nos momentos de leitura, quem escolhe os livros a serem lidos?

---

---

---

---

- Com qual frequência é feita a leitura? Diariamente, semanalmente (quantas vezes por semana)?

---

---

---

- Quanto tempo dura o momento da leitura (5 minutos, 15 minutos ou mais)?

---

---

---

---

- Quem realiza a leitura: você, os alunos, ou você e os alunos? Se os alunos têm a oportunidade de fazer a leitura, com qual frequência e por quê?

---

---

---

---

- Se você conduz atividades de leitura, que tipo de texto utiliza com mais frequência?

---

---

---

---

- Após a leitura de uma história, os alunos têm a oportunidade de fazer a releitura?

---

---

---

---

- Você acha importante a leitura de histórias? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

10) A atividade de leitura em sala está engajada com outras atividades? Se sim, com qual frequência? Descreva como isto é feito e explique por quê.

---

---

---

---



## **APÊNDICE G – CHECK LIST**



## CHECK LIST - HABILIDADES DE LETRAMENTO EMERGENTE

### Leitura de faz-de-conta

ITENS
<b>1. Interesse em Livros (3)</b> Não demonstra interesse (Incentivar o interesse) Precisa de apoio (construir apoio – livros maiores) Precisa ser encorajada – criar estratégias para encorajar
<b>2. Interesse durante a leitura de estórias (6)</b> Nenhum interesse – como incentivar?; Pouco interesse; Interesse; Objetivo: interesse contínuo.
<b>3. Participação Ativa durante a leitura (3)</b> Nenhuma participação – incentivar fazendo perguntas, falando parte das sentenças para dar oportunidade do aluno completar a história ou predizer as cenas seguintes; Pouca participação; Participação – incentivar conexões com as coisas que conhece.
<b>4. Conhecimento sobre o manuseio do livro (5)</b> Segurar o livro da forma correta, com a capa para cima, virar as páginas uma a uma, do início ao fim.
<b>5. Orientação na Leitura (3)</b> Se a criança segue o texto durante a leitura com o dedo indicador; se retorna para a próxima linha e se faz isso do início ao final do livro.
<b>6. Leitura de faz-de-conta (5)</b> Observar se a criança: 1 = rotula e comenta sobre os itens das figuras; 2 = tece oralmente uma sequência sobre as figuras; 3 = cria uma história com a prosódia e redação da linguagem escrita; 4 = usa a escrita pré-convencional como forma de ler a história; 5 = faz a leitura convencional.

### Escrita

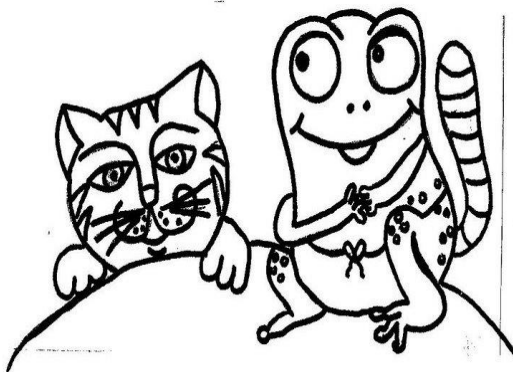
ITENS
<b>1. Conceitos sobre escrita (9)</b> Ensinar a diferenciar letra, palavra e frase.
<b>2. Escrita (16)</b> Incentivar a criança escrever o próprio nome. Para a forma da letra são dados os seguintes pontos: 1 = desenho; 2 = rabiscos; 3 = rabisco parecido com letra; 4 = letras como unidades; 5 = letras; 6 = escrita convencional. Para a descoberta do princípio alfabético, as produções são medidas de acordo com 3 categorias: 0 = nenhuma evidência do princípio alfabético; 1 = alguma evidência; 2 = padrão consistente. (máximo = 16 pontos)

### Leitura no ambiente

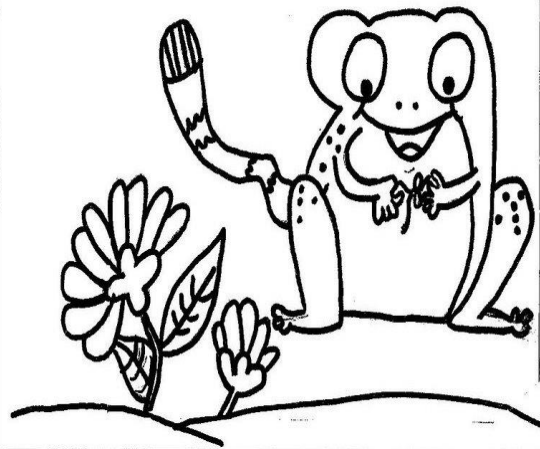
<b>1. Funções da Escrita (10)</b> Ensinar a diferenciar escrita de desenho e também a identificar a parte escrita numa página de livro ou em figuras.
<b>2. Leitura da Escrita no Ambiente (10)</b> Ensinar a identificar 10 palavras presentes no ambiente (rótulos)
<b>3. Reconhecer o primeiro nome (1)</b> Reconhecer o primeiro nome escrito em qualquer material.
<b>4. Relação entre palavra falada e palavra escrita (6)</b> Ensinar a criança a fazer a leitura da palavra global; palavra dentro de uma frase curta.

**APÊNDICE H – livro “O rabo do gato” reproduzido em tamanho menor  
para as oficinas de leitura**

# O RABO DO GATO



O SAPO FICOU COM O RABO DO GATO.



O SAPO VIU UM RABO DE GATO.



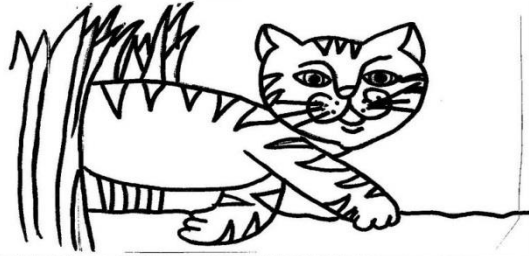
VEIO O TATU E FALOU:  
— OLÁ, GATO!



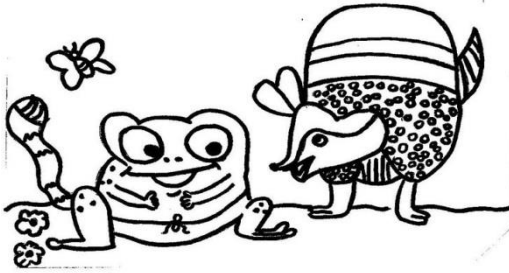
O SAPO FALOU:  
— EU SOU UM SAPO!



VEIO O GATO E FALOU:  
— OLÁ, SAPO!



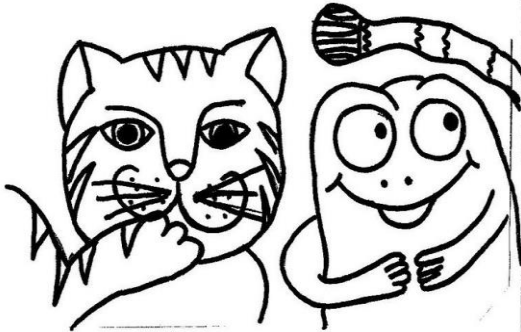
E O TATU FALOU DE NOVO:  
— SAPO COM RABO DE GATO, É GATO!



O SAPO FALOU:  
— EU SOU UM GATO!



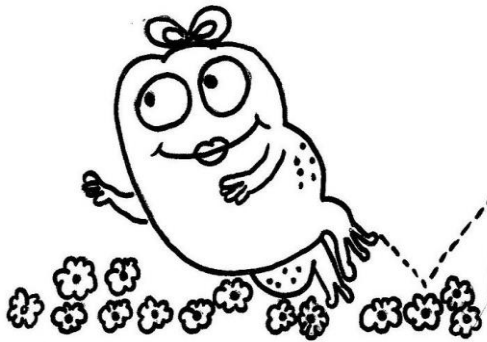
E O GATO FALOU DE NOVO:  
\_ GATO COM CARA DE SAPO, É SAPO!



O SAPO FALOU:  
\_ EU SOU UM SAPO!  
\_ EU SOU UM SAPO!  
\_ EU SOU UM SAPO!



VEIO A SAPA E FALOU:  
\_ VOCÊ É UM SAPO OU UM GATO?



**ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade  
Federal de São Carlos – Estudo 1**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO EMERGENTE EM PRÉ-ESCOLARES COM BAIXO DESEMPENHO: O PAPEL DA LEITURA COMPARTILHADA

**Pesquisador:** Lilian Maria Carminato Conti

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 57986216.6.0000.5504

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.818.160

**Apresentação do Projeto:**

O presente estudo envolve uma investigação sobre a elaboração de um programa de ensino dirigido para a promoção das habilidades que se desenvolvem no período da educação infantil e que mostram-se precursoras das aprendizagens formais de leitura e escrita requeridas nos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos demonstram que o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente (interesse em livros,

interesse durante a leitura, participação ativa durante a leitura, manuseio do livro de modo apropriado, orientação na leitura, conceitos sobre escrita, relação entre palavra falada e palavra escrita, funções da escrita, leitura da escrita no ambiente, reconhecimento do nome, leitura de faz-de-conta e escrita) são preditores do êxito das crianças na aquisição de aprendizagens de decodificação, fluência e compreensão da leitura. Três condições vêm sendo associadas à promoção do letramento emergente: a exploração independente por parte das crianças de materiais de escrita, a interação

com os adultos durante eventos que envolvem leitura e escrita e a observação de modelos letrados. O estudo pretende o alcance dos seguintes objetivos: 1) Estruturar e descrever a aplicação de um programa de ensino com ênfase na leitura de estória dirigido para a promoção das habilidades de letramento emergente de alunos com baixo desempenho em situações de pré-

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 238

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-906

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.011.190

leitura e pré-escrita; 2) Descrever como estes alunos engajam-se nas atividades de letramento emergente oferecidas ao longo das sessões. Participarão deste estudo cerca de 60 alunos divididos em dois grupos, controle e experimental e seus respectivos professores. Todos os alunos serão avaliados no início e final da intervenção, porém só serão expostos às intervenções a turma que, no pré-teste, apresentarem maior número de alunos com baixo rendimento em atividades de pré-leitura e pré-escrita. Os resultados serão descritos, analisados e comparados de forma a identificar possíveis avanços após a realização do programa.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Estruturar, aplicar e analisar um programa de promoção do Letramento Emergente para alunos pré-escolares identificados com baixo rendimento em situações de pré-leitura e pré-escrita pautado na abordagem de ensino caracterizada como leitura compartilhada.

**Objetivo Secundário:**

Descrever e analisar os efeitos das experiências das crianças com baixo desempenho escolar por meio da leitura de livros, nas habilidades do letramento emergente

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados.

**Recomendações:**

.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_751187.pdf	17/10/2016 13:21:08		Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ, KM 236

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0683

E-mail: cep@ufscar.br



Continuação do Parecer: 1.018.180

Outros	carta_esclarecimento_CEP_2.docx	17/10/2016 13:20:46	Lilian Maria Garminato Conti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_letramento-versao3.pdf	17/10/2016 13:19:42	Lilian Maria Garminato Conti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_letramento-versao3.pdf	17/10/2016 13:16:32	Lilian Maria Garminato Conti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_letramento.pdf	01/07/2016 18:22:01	Lilian Maria Garminato Conti	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	01/07/2016 18:14:07	Lilian Maria Garminato Conti	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SÃO CARLOS, 11 de Novembro de 2016

---

Assinado por:  
Priscilla Hortense  
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 236

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.568-006

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0683

E-mail: cephumanos@ufscar.br