



FACULDADE CALAFIORI

**GESTÃO DEMOCRÁTICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E
AS INFLUÊNCIAS DA TEORIA DE FERREIRO E
TEBEROSKY**

NAIARA CRISTINA VALENTIM MARÇAL

Orientador: Prof. Esp. Adriana Regina Silva Leite

São Sebastião do Paraíso

2012

GESTÃO DEMOCRÁTICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INFLUÊNCIAS DA TEORIA DE FERREIRO E TEBEROSKY

NAIARA CRISTINA VALENTIM MARÇAL

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori, como parte dos requisitos para a obtenção do título de licenciada no curso de pós-graduação em Gestão Educacional.
Orientador: Prof. Esp. Adriana Regina Silva Leite.

São Sebastião do Paraíso

2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e ao meu marido, pois sem a força deles não conseguiria chegar até o fim desta especialização. Também aos meus pais e minha irmã que indiretamente me apoiaram e incentivam que eu cresça profissionalmente.

À Adriana Leite, minha orientadora, que com muita paciência esteve presente na elaboração deste trabalho e respondeu aos meus e-mails com eficiência e carinho no intuito de que pudesse manter qualidade no conteúdo do texto.

Aos meus amigos de curso que fizeram as viagens de Monte Santo à São Sebastião do Paraíso mais divertidas e menos estressantes, mesmo após minha gravidez.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
1- INTRODUÇÃO.....	7
2- GESTÃO ESCOLAR.....	11
2.1 Gestão democrática: conceito e princípio.....	11
2.2 A gestão escolar e a educação infantil.....	15
3- EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA.....	19
3.1 Jean Piaget: a teoria do desenvolvimento.....	20
3.2 Fundamentos teóricos de Ferreiro e Teberosky.....	22
3.3 A alfabetização e as hipóteses de escrita.....	26
4- A INFLUÊNCIA DAS TEORIAS DE EMILIA FERREIRO E ANA TEBEBOSKY NO CONTEXTO ALFABETIZADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
4.1 Alfabetização no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil....	31
4.2 O espaço da alfabetização no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.....	33
4.3 A especificidade da alfabetização no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.....	35
CONCLUSÃO.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RESUMO

A pesquisa aborda as contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky sobre a construção do processo de apropriação da escrita pela criança da educação infantil dentro das perspectivas de uma gestão democrática. Uma série de indagações sobre a especificidade da alfabetização e a função do professor alfabetizador surge dessa constatação: como a escola precisa se organizar para receber a todos? Como organizar o tempo, o espaço e a proposta pedagógica? Como redefinir a alfabetização para atender tanto a necessidade de aprendizagem do aluno de quatro e cinco anos da educação infantil quanto à demanda da sociedade por trabalhadores eficientes e por cidadãos críticos e participantes? Como situar e operacionalizar um projeto de gestão capaz de conferir qualidade pedagógica à educação infantil? Apresenta como objetivo aprofundar os estudos sobre o atual modelo de Gestão Democrática e as implicações e influências das teorias de Ferreiro e Teberosky no conceito e na prática pedagógica das propostas de alfabetização desenvolvidas na Educação Infantil com alunos de quatro a cinco anos. Foram abordadas as hipóteses de escrita proposta por Ferreiro e Teberosky, os conceitos e princípios de gestão democrática e a proposta pedagógica da educação infantil. A pesquisa desenvolveu-se por meio de uma abordagem bibliográfica de análise qualitativa a fim de explicitarem-se os embasamentos teóricos que orientam a atual proposta de educação e de gestão dessa modalidade de ensino. Constatou-se a importância de tais embasamentos para a garantia da eficiência da educação infantil na sociedade atual e a indispensabilidade de um compromisso pedagógico que auxilie na construção de um projeto educacional democrático.

Palavras - chave: Gestão democrática. Educação Infantil. Psicogênese. Alfabetização. Níveis de escrita.

ABSTRACT

The study discusses the theoretical contributions of Smith and Teberosky about building the appropriation process of writing the child's early childhood education within the perspective of a democratic administration. A series of questions about the specificity of literacy and literacy teacher's role emerges from this observation: as the school needs to organize to get them all? How to organize time, space and pedagogical? How to redefine literacy to meet both the need for student learning of four and five years of early childhood education as the society's demand for efficient workers and critical citizens and participants? How to locate and operate a project management capable of providing pedagogical quality early childhood education? Its objective is to deepen the studies on the current model of democratic management and the implications and influences of the theories of Smith and Teberosky the concept and practice of teaching literacy proposals developed in early childhood education with students from four to five years. We addressed the hypothesis proposed by Smith and written Teberosky, concepts and principles of democratic management and pedagogical education of children. The research was developed through a literature review qualitative approach to explicitarem to the Theoretical Foundation that guide the current proposal for education and management of this teaching modality. It was noted the importance of such a grounding for ensuring the effectiveness of early childhood education in modern society and the indispensability of a pedagogical commitment to help in the construction of an educational democracy.

Key - words: Democratic administration. Early Childhood Education. Psychogenesis. Literacy. Levels of writing.

1- INTRODUÇÃO

A importância do domínio teórico e prático sobre a língua escrita como uma das formas mais eficientes para que o ser humano possa ingressar no mercado de trabalho e desfrutar de todos os direitos culturais, sociais e políticos historicamente conquistados já é, há muito tempo, senso comum nos meios escolares e na comunidade em geral. Por isso, a questão de um trabalho pedagógico que aborde a alfabetização de forma significativa desde a educação infantil ainda permanece como ponto crucial no estímulo ao crescente domínio da língua escrita.

O reconhecimento da relevância da alfabetização e o domínio da língua escrita nesta primeira década do século XXI vêm escrito numa complexa rede de relações que envolvem a escola e a sociedade. Os parâmetros nos quais a alfabetização é desenvolvida passaram a comportar a inclusão de crianças portadoras de ampla diversidade étnica, cultural, linguística, social, de necessidades de aprendizagem distintas. A convivência e os processos de ensino e de aprendizagem precisaram ser redimensionados para atender na prática da educação escolarizada a democratização do acesso, da permanência e da qualidade. Por outro lado, as possibilidades, exigências e perspectivas da alfabetização, em fase de grande desenvolvimento das tecnologias da informação das múltiplas relações entre as várias áreas do conhecimento, também passaram a exigir novas redefinições quanto à especificidade do trabalho inicial com a língua escrita. Ao lado dessa grande valorização da apropriação da língua escrita, surge também a valorização da educação infantil como modalidade de ensino, com objetivos específicos no atendimento da criança de quatro a cinco anos.

O centro da presente pesquisa é a reflexão sobre a proposta de apropriação da escrita na educação infantil dentro da perspectiva da gestão democrática da educação e das teorias cognitivistas de Ferreiro e Teberosky.

Uma série de interrogações sobre a especificidade da alfabetização e a função do professor alfabetizador surge dessa constatação: como a escola precisa se organizar para receber a todos? Como organizar o tempo, o espaço e a proposta pedagógica? Como redefinir a alfabetização para atender tanto a necessidade de aprendizagem do aluno da educação infantil quanto à demanda da sociedade por trabalhadores eficientes e por cidadãos críticos e participantes? Como situar e operacionalizar um projeto de gestão capaz de conferir qualidade pedagógica a educação infantil?

Essas interrogações inscrevem-se na compreensão de que a educação escolarizada situa-se no macrocosmo da sociedade como um todo e que a seleção de técnicas, métodos e concepções pedagógicas definem as intencionalidades de um projeto político e social. Assim, o espaço delimitado da escola é espaço relativo e infinito de propostas sociais mais amplas nas quais a alfabetização objetiva a dimensão técnica e a política da participação social.

No contexto da alfabetização inicial, desde as duas últimas décadas do século XX, tornou-se indispensável a reflexão sobre as contribuições de Emilia Ferreiro e seus inúmeros defensores que focalizam exatamente a alfabetização como uma das necessidades básicas de aprendizagem da qual a criança possa apropriar-se de forma subjetiva e autônoma para participar competentemente da vida em sociedade. Por isso, o objetivo geral dessa pesquisa é aprofundar os estudos sobre a gestão democrática da educação, as implicações das contribuições de Ferreiro e Teberosky na qualificação da educação infantil.

Como objetivos específicos situam-se a preocupação em explicitar o conceito e o princípio fundamentador dos termos gestão democrática, refletir sobre as bases teóricas do desenvolvimento da inteligência humana apresentados por Piaget e retomados por Ferreiro e Teberosky como enraizamento do processo de aprendizagem da língua escrita, situando as contribuições dessas autoras para a proposta pedagógica de estimulação da alfabetização desde a educação infantil; e por fim identificar como essas contribuições se inscreveram na proposta curricular orientadora dessa modalidade de ensino.

O fracasso na apropriação da leitura e da escrita é um fator recorrente na história da educação brasileira que incide diretamente no fracasso escolar como um todo: repetência e evasão. Ao mesmo tempo em que reconhece a importância da alfabetização no engajamento nas práticas culturais, políticas e econômicas, a

educação brasileira tem se mostrado incapaz de promover um processo alfabetizador eficaz. A educação emerge com modalidade de ensino estratégica na estimulação do desenvolvimento e da aprendizagem que podem alavancar o sucesso do aluno na educação escolarizada.

Refletir sobre a alfabetização e as várias teorias do conhecimento nas quais os métodos e teorias alfabetizadores são embasados, é uma forma de pensar a prática, de reinventar, reconstruir o conhecimento pedagógico para reconstruir a própria atuação no cotidiano escolar. Se cada criança precisa reinventar a escrita para fazê-la sua capacidade de expressão, cada profissional da educação também precisa reconstruir seu embasamento teórico para dar à sua atuação profissional solidez e compromisso pedagógico para fazer emergir uma alfabetização coerente na educação infantil. Refletir sobre as implicações pedagógicas das contribuições de Ferreiro e Teberosky sobre a alfabetização na educação infantil pede uma ampla leitura dos documentos que embasam a educação infantil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96) e das obras de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita.

No primeiro momento de análise, são feitas reflexões sobre a importância da gestão democrática, isto é, a cooptação da participação de toda a comunidade escolar numa proposta pedagógica comprometida com a democratização do acesso e da qualidade do estímulo da alfabetização dessa faixa etária. Para isso discute-se o conceito de gestão democrática e seu princípio embasado na descentralização do poder.

No segundo momento, são investigadas as considerações teóricas de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a alfabetização; são retomadas no contexto epistemológico e sociopolítico da educação infantil (4 a 5 anos) enquanto proposta de renovação da proposta pedagógica dessa etapa da educação escolarizada embasada na pesquisa da teoria do desenvolvimento infantil de Jean Piaget.

No terceiro momento faz-se um levantamento teórico dos principais fundamentos epistemológicos explicitados por Ferreiro e Teberosky na obra “A Psicogênese da Língua Escrita” e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Todo o trabalho de investigação da teoria de Ferreiro e Teberosky, bem como dos demais autores a que se recorreu para tentar apreender as melhores

contribuições psicopedagógicas para a abordagem da alfabetização, refletem o compromisso docente de fazer a transposição didática do conhecimento teórico-acadêmico que permeia a educação no âmbito do sistema educacional. Uma tentativa de diminuir a distância entre a teoria abstracionista e a prática educativa do cotidiano do ensino público oferecido pela educação infantil.

Em uma visão que recusa uma proposta de educação limitada a uma apropriação acrítica da língua escrita, insiste-se também em que a educação infantil precisa valorizar o ser humano como indivíduo e como coletividade, isto é, como sujeito portador de caracteres que o fazem único e irrepetível no paradigma de humanidade e como sujeito histórico-social que compartilha com seus semelhantes valores e conhecimentos que vão muito além do saber sistematizado pela educação. Por fim, salienta-se que a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma análise bibliográfica sobre alfabetização, gestão democrática e os Referenciais Curriculares que embasam a proposta pedagógica da educação infantil.

2- GESTÃO ESCOLAR

A administração da escola, ou seja, a coordenação dos aspectos legais, administrativos e pedagógicos do funcionamento de uma instituição escolar depende dentre outros fatores, da concepção e fins da educação de um determinado contexto histórico social. Desde fins do século XX, a concepção de educação vem marcada por uma forte tendência de práticas que estimulam a interação entre os diversos componentes da comunidade escolar e entre os diversos níveis de poder das autoridades educacionais (LUKE, 2012, p.13).

Havia até esse momento a predominância de uma direção extremamente hegemônica, burocratizada, guardiã das normas propostas pelo Estado para o Sistema Educacional. A boa direção escolar nessa proposta de gestão era aquela que “cumpria essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito nacional ou em uma hierarquia superior” (LUKE, 2012, p.13).

Mudanças nas formas de produção econômica que passaram a exigir maior dinamismo, flexibilidade operacional e administrativa influenciaram a superação dessa proposta centralizadora na busca por descentralização e maior democratização do projeto gestor.

Essas mudanças influenciaram também gestão da educação que passou a buscar, com a gestão democrática da educação, novos princípios organizacionais.

2.1 Gestão democrática: conceito e princípio

O objetivo do presente capítulo é apresentar o conceito e o princípio delineador da concepção de gestão democrática da educação, pois utilizar os

termos não é suficiente para objetivá-la na organização e funcionamento da educação infantil. É preciso compreender o conceito para aplicá-lo com eficiência.

A compreensão de que o autoritarismo, a extrema centralização hierárquica e o excesso de burocracia comprometem o funcionamento das empresas e, por extensão, das mais diversas instituições, entre elas a escola, tornou necessário um novo conceito de administração denominado gestão democrática. Na gestão da educação esse conceito:

Ultrapassa o de administração escolar a democratização do processo de construção social da escola e realização do seu trabalho, e almejada mediante a organização de seu projeto político pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças e relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino. (LUKE, 2012, p.16).

O complexo conceito de gestão democrática evidencia que a proposta educacional de uma instituição escolar precisa inscrever-se nas diretrizes legais que estruturam o sistema educacional de um país, mas não pode prescindir de embasamentos psicopedagógicos e sociopolíticos que transformam o processo pedagógico em estratégia formativa e informativa do ser humano a curto, médio e longo prazo.

Assim, como não é possível recusar as orientações mais amplas das políticas educacionais, implícitas nos projetos administrativos e psicopedagógicos, também não seria viável ignorar o caráter específico do processo educacional cujo produto final não é mercadoria, mas a formação-informação do ser humano e seu potencial de aprendizagem permanente. Logo, um projeto educacional marcado por uma proposta de gestão administrativa excessivamente autoritária cercearia esse potencial de aprendizagem permanente, uma vez que limita a atuação dos profissionais da educação ao mero cumprimento de normas, o que por sua vez engendra um ambiente pedagógico castrador e estéril. Assim, se a “questão dinâmica, conflitiva e contraditória das relações humanas” (LUKE, 2012, p. 16) enfrentam dificuldades ao se confrontar com projetos gestores inflexíveis, emerge a necessidade de novos parâmetros administrativos.

Por isso um conceito de gestão democrática perpassa a compreensão de que o ambiente pedagógico demanda participação e interatividade. Isso neutraliza a

necessidade hermética da hierarquização e verticalidade de uma gestão autoritária que fragmenta as ações e funções dos profissionais da educação com o objetivo primordial de controlar, comandar, vigiar e punir o não cumprimento das normas institucionais e o não alcance de metas administrativas e pedagógicas.

No conceito de gestão democrática, o diretor não é o controlador da escola, mas o gestor da dinâmica administrativa, social e pedagógica. Ele precisa articular as funções dos diversos profissionais da escola a fim de conferir-lhes legalidade e consistência pedagógica. Uma articulação sinérgica das funções e talentos individuais que colabore para a construção do projeto político pedagógico da escola por meio do qual todos se responsabilizem pela educação, com o objetivo de superar a culpabilização de outros no que tange aos resultados da escolarização.

De acordo com Senge (1993, p.29), “quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados”, por isso além da competência técnica para atender aos requisitos administrativos e legais que estruturam o sistema educacional, a gestão democrática implica a articulação das funções dos diversos profissionais da escola e o estímulo a participação eficiente e responsável de toda à comunidade escolar no processo pedagógico.

O princípio da descentralização sustenta a proposta de gestão democrática da educação. A descentralização, à sugestão de que cada instituição, apesar de sujeita às determinações legais e burocráticas do Sistema Educacional, pode encontrar soluções e perspectivas de atuação que não estão rigorosamente prescritas na legislação educacional vigente, seguem a uma tendência descentralizadora mais ampla na sociedade. Isso ocorre porque:

O mundo passa por mudanças muito rápidas. Na verdade, a globalização coloca cada dia, uma coisa nova. Há necessidade de adaptação e de constante revisão do que está acontecendo. Então, isso gera a necessidade de que o poder decisório esteja exatamente onde é necessário, já houve a mudança, as coisas estão diferentes, e aí aquela decisão já não tem mais sentido. (MACHADO, 1999, p.86).

Como se vê, a dinamicidade do mundo atual, em vista dos grandes avanços científicos e tecnológicos que revolucionaram a comunicação e as formas de produção em todo o mundo, passou a exigir a possibilidade de uma maior autonomia para as empresas e as diversas instituições sociais e, entre essas, para a escola. O princípio da descentralização relaciona-se à compreensão de que a ação pontual e o

local conferem autonomia, identidade e eficiência tanto à produção econômica em geral, quanto ao processo político pedagógico que é responsabilidade da escola.

Dessa forma o princípio de descentralização incentiva a participação de todos na busca por soluções e melhorias (nas empresas e na educação), substantivando a democracia, aplicando melhores processos e recursos e aliviando o sistema central de decisões que o sobrecarregam e o tornam burocrático e deficiente.

Inúmeros teóricos, entre eles Demo (1988) e Luke (2012), advertem, contudo, que a descentralização escolar é um processo que envolve contradições e conflitos, pois só emerge da participação e negociação dos interesses e concepções de educação dos diversos profissionais e setores sociais que atuam na escola. “O nível de maturidade associada à competência dos outros grupos sociais é fator substancial na determinação da amplitude do processo”. (LUKE, 2012, p.18).

Além de aprender a negociar a gestão de recursos e processos e de tomar decisões que orientam a proposta político pedagógica da escola, os diversos agentes que compõem a comunidade escolar precisam apropriar-se de conhecimentos em relação à lógica legal e federativa das leis, dos princípios de competência e co-responsabilidade das diversas instituições e setores sociais, e de competência para o prognóstico sobre o alcance e consequências para comunidade, de decisões tomadas em um dado momento, pois:

O Estado devolve (para as escolas) as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo que substitui um controle direto, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto, baseado nos resultados. (BARROSO, 1997, p.11).

Ao conferir certa autoridade e autonomia para que a instituição escolar elabore sua proposta administrativa e pedagógica, o poder central, no topo do sistema educacional, impõe implicitamente um controle sobre os resultados que espera desse exercício local sobre a educação. Uma das formas de exercer esse controle são as avaliações externas que promovem uma classificação da eficiência ou não das propostas administrativas e pedagógicas das escolas.

Em relação à educação infantil, a gestão democrática implica ainda na compreensão das características dessa faixa etária e da relevância de uma proposta pedagógica que contribua decisivamente para o pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança.

2.2 A gestão escolar e a educação infantil

A compreensão ampliada sobre a importância da educação infantil para o pleno desenvolvimento da criança e para a aprendizagem, apropriação da língua escrita implicou também, mudanças no processo de gestão das instituições dessa modalidade de ensino.

Compreendendo a gestão escolar como “tomada de decisões, utilização racional de recursos para determinados fins” (PARO, 2000, p.7), o direcionamento pedagógico e administrativo da educação infantil torna-se mediação para garantir ou não a mediação dessa etapa inicial da escolaridade como exercício do direito da criança brasileira, não apenas como aluno ou faixa etária, mas principalmente como uma cidadã.

A gestão democrática está associada a uma série de mecanismos legais e institucionais que devem orientar a elaboração tanto da proposta pedagógica quanto da política institucional das escolas de educação infantil que enfatizem a democratização do acesso e da qualidade do ensino oferecido por essa modalidade escolar.

Alguns dos mecanismos legais que prescrevem a indispensabilidade da democratização do acesso e da qualidade da educação infantil são a Constituição Federal (1988), a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990).

A Constituição Federal (Brasil, 1988, artigo 208, inciso IV), diz textualmente que a educação infantil é reconhecida como um dever do Estado e um direito inalienável do aluno.

A LDBEN (Brasil, 1996) prescreve em diversos momentos do seu texto legal o oferecimento pelo Estado da Educação Infantil. No título, do Direito à Educação e do Dever de Educar, o artigo 4º, IV afirma que o “dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero à seis anos de idade”. Primeiro ela da educação básica (título V, capítulo II, seção II, artigo 29), a educação infantil é vinculada a instituição familiar para a complementaridade das propostas educacionais de ambas as instituições.

No título IV (Organização da Educação Nacional), artigo 11, V, especifica-se sobre a responsabilidade dos órgãos de poder para com a Educação Infantil: “Os municípios incumbir-se-ão de [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem plenamente atendidas as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculadas pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento.

(Brasil, 1996) termina por prescrever a proposição de referenciais curriculares para a educação infantil que foram efetivamente publicados em 1998.

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi lançado em 1990 e também prevê o direito da criança ao atendimento educacional; em seu artigo 4º, o direito à garantia da educação escolarizada e no artigo 54, inciso IV ao “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos. (Brasil, 1990)

Em 1999 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Um documento que orienta a organização das instituições que atendem a faixa etária de 4 a 5 anos. Essas orientações referem-se tanto às orientações curriculares quanto devem direcionar o próprio projeto pedagógico das instituições.

Com base nessa e em outras orientações legais, a instituição de educação infantil se vê direcionada a garantir o acesso dos alunos e a procurar formas psicopedagógicas que qualifiquem a proposta do ensino oferecido.

Ao atender os preceitos legais que amparam a oferta de educação infantil, a instituição precisa elaborar e executar uma proposta pedagógica que conjugue a participação de toda a comunidade escolar. Assim, além do trabalho burocrático administrativo, como a observância das prescrições legais que determinam o funcionamento da instituição, ou das disposições curriculares inerentes à proposta pedagógica da educação infantil e além da verificação de planejamentos e programas de ensino, a gestão da educação democrática da educação infantil precisa cooptar a participação dos diversos profissionais que a compõem e das famílias dos alunos para conquistar a articulação didático-metodológica e sociopolítica da estimulação da apropriação inicial da educação infantil.

Considerando o papel estratégico da educação infantil no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, urge uma gestão democrática que fortaleça a participação e o fortalecimento do compromisso de toda a comunidade escolar para

com o ensino dessa faixa etária. Oliveira (2005, p. 28) assegura que “a construção da democracia implica em combater, com práticas reais, todas as formas de expressão do sistema de dominação social [...] bem como todos os mecanismos de exercício do poder que subalternizem o outro”.

Isso implica uma participação dos vários membros da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico, dos fins e objetivos da educação infantil, do atendimento adequado das necessidades de aprendizagem dessa faixa etária. Tornam-se indispensáveis às reuniões produtivas com as famílias das crianças para informar os progressos, dificuldades, para solicitar participação quanto às decisões intra-escolares que sustentam a proposta institucional. Torna-se imprescindível cooptar o comprometimento pedagógico dos profissionais que atuam na educação infantil, tanto numa atuação competente quanto na busca constante por atualização.

A gestão democrática na educação traz o princípio de que a participação de todos na interlocução pedagógica da educação infantil pode conduzir à superação de uma série de obstáculos que entravam o sucesso qualitativo da educação infantil, tais como a falta de condições adequadas de trabalho e a não valorização dos profissionais da área e dessa própria modalidade de ensino. Nas perspectivas de Oliveira (1999, p.198) “podemos afirmar que não é preciso esperar por mudanças estruturais para se desenvolver uma ação política transformadora”, como a democratização das inter-relações dos membros da comunidade escolar.

As reflexões sobre a importância da estimulação da apropriação do sistema de escrita, baseadas nas premissas encontradas no Referencial Curricular Nacional (Brasil, 2000) que afirma que a escrita só é importante na escola porque é extremamente valorizada nas relações sociais fora dela, dão a dimensão da relevância da conquista, via gestão democrática, de ações cooperativas e coletivas que efetivem essa aprendizagem.

Para além dos princípios normativos prescritos nos documentos legais que conferem o direito à educação infantil torna-se imprescindível a vivência democrática da aprendizagem no ambiente escolar que contribua para o crescimento coletivo e individual dessa faixa etária.

Obviamente não se afirma aqui que a criança sairá alfabetizada da educação infantil. As reflexões realizadas explicitam apenas que se a alfabetização é condição imprescindível para o sucesso na progressão escolar e nas futuras práticas sociais

dos alunos, é indispensável que toda a comunidade escolar assuma a responsabilidade e o compromisso de estimulá-la na educação infantil.

Nesse sentido, a necessidade de buscar orientações didático-metodológicas que embasem um projeto pedagógico eficiente, tais como as contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky, soma-se a indispensabilidade de uma gestão democrática que conquiste a participação da comunidade escolar no gerenciamento das decisões administrativas e pedagógicas que tentam objetivar a apropriação da alfabetização.

O diálogo entre os diferentes interesses a respeito da proposta pedagógica da educação infantil, especialmente em relação à alfabetização, amplia as possibilidades reais de ações que conquistem os ideais previstos em leis. Diálogo que uma gestão democrática precisa estimular e orientar, pois os limites e possibilidades (pedagógicas e sociopolíticas) da educação infantil só podem emergir na compreensão do seu contexto concreto.

A precariedade de grande parte das instituições, a desvalorização do professor que atua na área, o desconhecimento dos pais em relação à importância da educação infantil só podem ser compreendido e combatido no diálogo responsável e comprometido, na proposição de uma nova educação infantil capaz contribuir para os parâmetros da nova sociedade que se esboça. Ou como coloca o Referencial Curricular Nacional:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e na estrutura da família. Por outro lado, a sociedade está consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1998a, p. 11)

Tudo isso comprova a necessidade de uma nova proposta de gestão da educação em geral e, em especial, da educação infantil, bem como da busca por embasamentos teóricos que fundamentem um projeto pedagógico mais eficiente e significativo. É o que se observou na insistente análise das contribuições de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência humana, a ser investigada a seguir.

3- EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

A valorização da educação infantil levou à busca por fundamentos pedagógicos mais modernos que reconfigurassem a proposta de ensino e de aprendizagem dessa modalidade de educação e apresenta-se a seguir as contribuições teóricas de Piaget sobre como se processa o desenvolvimento da inteligência humana.

O fracasso escolar devido à dificuldade na apropriação da escrita e da leitura é um fenômeno recorrente na história da educação brasileira. Se no início do século XX a grande questão era a democratização do acesso à escola pública, o que pode ser comprovado pela constatação de que em 1934, “para oito milhões de crianças em idade escolarizável pouco mais de dois milhões estão na escola” (Dorneles, 2006, p. 17). Em fins deste mesmo século, a democratização da qualidade de ensino passou a ser a preocupação da sociedade e da comunidade escolar em geral.

Inúmeros fatores foram apontados como causas do fracasso escolar: professores, alunos, métodos, currículos. Nas duas décadas finais do século XX (1980 e 1990), surgiram no cenário educacional da América Latina as contribuições teóricas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky na obra “Psicogênese da língua escrita” que promoveu uma revolução conceitual tanto na alfabetização inicial quanto no trabalho com a língua escrita em todos os níveis da escolaridade no Brasil.

3.1 Jean Piaget: a teoria do desenvolvimento

Piaget, um dos mais conceituados psicólogos do século XX, ofereceu à educação um amplo e bem elaborado referencial sobre a fundamentação epistemológica do desenvolvimento do ser humano desde a infância até a idade adulta. Ferreiro e Teberosky apoiadas nas teorias de Piaget, engendraram toda a compreensão sobre como se desenvolve a inteligência da criança e como ela se apropria do sistema de escrita.

Para este teórico, a criança conhece o mundo a partir de sua interação com o meio ambiente e social. O princípio da ação da criança é sua fonte de desenvolvimento. O desenvolvimento humano “refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais” (BOCK, et al, 2001, p. 97). As estruturas mentais e o desenvolvimento do indivíduo são atrelados pela interação da hereditariedade, carga genética, pelo crescimento orgânico, domínio motor, por exemplo, pela maturação neurofisiológica, e pelo conjunto de influências e estimulações ambientais.

Ele considera que o desenvolvimento cognitivo do ser humano obedece a uma ordem hierárquica e evolutiva de estágios, caracterizada por novas qualidades do pensamento que, por sua vez, influenciam no desenvolvimento global (afetivo e moral). Como o indivíduo tende à busca de equilíbrio, a um comportamento adaptativo em relação às exigências do meio, a mudança progressiva dos estágios implica sucessivos desequilíbrios e equilibrações, processos de questionamentos e de acomodações dos conhecimentos. Segundo Piaget, o desenvolvimento passa por quatro diferentes estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (BOCK, et.al, 2001).

O estágio sensório-motor inicia-se com o nascimento e prossegue por cerca de dois anos. É marcado por uma Inteligência prática centrada na percepção e no desenvolvimento motor. “Neste período, a criança conquista, através da percepção e dos movimentos todo o universo que a cerca” (BOCK, et al, 2001, p.100). A criança exercita os seus reflexos de sugar, pegar, tende a repetir pequenos comportamentos (reação circular primária), começa a procurar objetos que tinha anteriormente, repete os movimentos que geraram prazer, brinca com o móvel do berço, por exemplo

(reação circular secundária). A coordenação das diferentes reações conduz progressivamente à experimentação e à conquista da linguagem. O bebê passa a interagir com o meio de forma mais plena.

O estágio pré-operacional (2 a 7 anos) é caracterizado pelo surgimento da linguagem oral, o que acarretará “modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança” (BOCK, et al, 2001, p.102). Com o domínio da linguagem a criança adquire a capacidade de representar, isto é, de formar esquemas simbólicos. Acelera-se o desenvolvimento do pensamento que é marcado por um misto de realidade e fantasia (animismo, artificialismo).

Além disso, apreende apenas uma dimensão dos fatos (centralização), capta estados momentâneos (irreversibilidade), por isso não é capaz de perceber processos conservativos. Ela também não consegue perceber o ponto de vista dos outros. Ela é “egocêntrica”, ou seja, toma a si mesma como referência para suas relações de percepção e de socialização.

No estágio operatório concreto (7 a 11 ou 12 anos) “o desenvolvimento mental, caracterizado no período anterior pelo egocentrismo intelectual e social, é superado pelo início da construção lógica, isto é, a capacidade de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes” (BOCK, et al, 2001, p.103). Nesse estágio as crianças conseguem, a partir da manipulação e observação de situações e objetos concretos, iniciar operações mentais mais elaboradas que levam à conquista de domínio sobre a centralização e a descentralização, reversibilidade e irreversibilidade, conservação e transformação. As crianças conseguem, a partir da intensa exploração mental e concreta, construir conceitos e hipóteses próprias.

O estágio operatório formal (a partir dos 12 anos) é caracterizado pela progressiva conquista da “capacidade de abstrair e generalizar, de criar teorias sobre o mundo” (BOCK, et al, 2001, p.6). Sem a necessidade da presença do objeto, a criança vai gradativamente exercitando a abstração e a dedução. Começa a operar com a imaginação e o pensamento formal.

Da mesma forma que a criança se desenvolve intelectualmente, ela o faz afetiva e moralmente. La Taille (1992) assegura que para Piaget o desenvolvimento moral é construído na medida em que a criança vai tomando consciência de si e dos objetos que a circundam, num processo de interação social que valida ou reprime

suas hipóteses. O desenvolvimento do juízo moral também seguiria etapas hierarquizadas de acordo com La Taille (1992):

- 1º- Anomia, estágio que vai até o sexto ano de vida, no qual a criança não consegue seguir regras coletivas devido ao seu egocentrismo e apego aos objetos.
- 2º- Heteronomia, estágio no qual a criança interessa-se em participar de atividades coletivas, regradas, mas o seu comportamento ainda é determinado pela orientação dos outros, pela imposição de formas de pensar (coaço) traduzida pelo realismo moral.
- 3º- Autonomia, nessa etapa do desenvolvimento, as crianças consideram as regras como o acordo mútuo entre os jogadores que eles precisam aprender a respeitar para viver em relativa harmonia.

O desenvolvimento da criança implica a interação dos múltiplos aspectos que a constituem: inteligência, afetividade e moralidade. Se as pesquisas de Piaget visaram inicialmente a entender a formação dos mecanismos mentais que levam ao pleno desenvolvimento do ser humano, é inegável que elas lançaram luzes sobre como a aprendizagem poderia se processar e estimular esse desenvolvimento.

Os teóricos da educação, entre elas, Ferreiro e Teberosky, se apropriaram das contribuições piagetianas e com elas iluminaram o processo de aquisição da escrita. Dentre os principais conceitos inspirados na teoria piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1999) insistiram na indispensabilidade de a criança estar em contato com o objeto do conhecimento, isto é, com a escrita em seus diversos suportes, para que isso possibilitasse a sua apropriação. Desse contato, surgem “hipóteses”, estágios provisórios de conhecimento que ela usa, questiona e supera em sua progressiva aprendizagem.

3.2 Fundamentos teóricos de Ferreiro e Teberosky

As ponderações de Ferreiro e Teberosky abriram novas perspectivas para a abordagem da língua escrita em todos os níveis e modalidades da educação escolarizada, inclusive na educação infantil. A partir da compreensão de que apesar de contexto inicial da educação escolarizada a educação infantil não é o primeiro

contato da criança com a língua escrita, pois de acordo com Teberosky e Gallart (2004, p. 56):

[...] a presença de materiais escritos, leitores/escritores adultos, a interação com outro adulto ou companheiros, a participação em atividades com adultos e atividades por parte do menino e da menina constitui uma diversidade de contexto de aprendizagem. Nesses contextos, os meninos e as meninas recebem informações de muitas fontes, de origem material ou humana, por ação, interação ou observação, a partir dos quais se tornam possíveis os processos e emergem os produtos”.

Tem-se a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos em contraposição à ideia tradicional de que a criança chega à escola sem nada saber. A concepção de ensino e de aprendizagem centrada nas ponderações de Ferreiro e Teberosky argumenta que o ponto de partida da educação escolarizada precisa levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

A alfabetização é compreendida como um processo de construção conceitual, apoiado na reflexão da criança sobre as características e o funcionamento do código alfabético (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 57), portanto, a proposta de modelo de ensino capaz de estimular a aprendizagem do aluno desabona a escrita e leitura artificiais, a memorização de sílabas, palavras e frases.

Uma proposta pedagógica cognitiva, isto é, apoiada nas contribuições de Ferreiro e Teberosky, acredita na capacidade de o sujeito refletir, inferir, estabelecer relações, processar e compreender informações do processo constitutivo da língua escrita. Com isso aluno ser pensante interage com o conhecimento, manipula intelectualmente as informações sobre a língua e as transforma em conhecimento pessoal. É nesse sentido que o aluno torna-se construtor de conhecimento.

Por isso enquanto o “docente segue um programa, utilizando uma metodologia igual para todas as crianças, nem todas avançam no mesmo ritmo”. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 256). A educação infantil tem, portanto, a rara oportunidade de iniciar uma abordagem da língua escrita que dá ensejo à construção simultânea da identidade e da apropriação do conhecimento.

A apropriação das quatro habilidades da língua -falar, ouvir, ler e escrever- exige uma abordagem na educação infantil que permita a cada criança a participação efetiva nos processos de comunicação dentro do cotidiano da instituição escolar. Essa participação deve ocorrer tanto em situações lúdicas quanto em situações mais dirigidas de uso da linguagem.

Sobre o desenvolvimento da fala, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional (Brasil 1998, p.17) diz que:

As crianças têm ritmos próprios e as conquistas de suas capacidades lingüísticas se dá em termos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem.

Logo, é indispensável oportunizar situações didáticas e ou lúdicas, nas quais a criança passa a exercitar a fala, a fim de adquirir fluência, clareza, sequência, boa dicção e organização da oralidade, à proporção das potencialidades da sua faixa etária. Ao lado da habilidade oral (fala) está a habilidade de ouvir, isto é, a de escutar com atenção a fala de outra pessoa, para obter informações, respostas para algum questionamento ou dúvida, troca efetiva de conhecimento, validação de uma fala anterior, dentre inúmeros outros fatores que motivam o ato comunicacional.

Ambas as habilidades precisam ser trabalhadas lúdica e pedagogicamente por meio de relatos, narração, recontos de histórias ouvidas, entrevistas, jogos verbais, parlendas, quadrinhas, canções, poesias, e outras inúmeras situações nas quais a criança precise fazer uso da linguagem oral para “conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, e relatar suas vivências, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano”. (BRASIL, 1998, p.136, v.3).

O trabalho pedagógico com o falar e o escutar na educação infantil exige do professor uma atenção rigorosa para a detecção de deficiências auditivas ou de dicção, e para com a linguagem corporal -movimentos, gestos, expressões faciais- que também são ações expressivas e comunicativas.

A habilidade de ler precisa ser compreendida em seu caráter mais amplo na educação infantil, em particular, e no ensino fundamental em geral. Primeiro porque não se lê apenas palavras. Lemos imagens, símbolos diversos nas mais variadas práticas sociais. O professor da educação infantil não pode furtar-se da tarefa de promover as diversas possibilidades de leitura da palavra escrita nos mais diferentes suportes textuais.

Por outro lado, a importância da linguagem escrita nas sociedades letradas prescinde de um trabalho rigoroso em que a leitura favoreça a aquisição de saberes indispensáveis sobre a linguagem escrita. A valorização da leitura e seu conseqüente papel na compreensão da linguagem escrita requisita situações pedagógicas de leitura compartilhada nas quais, “os adultos leiam textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, literários

ou nas quais as crianças leiam, ainda que não façam de maneira convencional”. (BRASIL, 1998c, p.141, v. 3).

Já que o trabalho com a habilidade escrita implica tanto a apropriação da língua por meio do estímulo sobre a reflexão, sobre o código alfabético, como já foi analisado nos poderá ser confirmado nos níveis de escrita, identificadas na segunda parte desse capítulo quanto à compreensão de que o escriba, ou seja, aquele que produz um texto, pode fazê-lo oralmente. Nessa última perspectiva, a criança é o autor dos mais diversos gêneros textuais que o professor registra na lousa ou em um cartaz.

Posteriormente, o professor utiliza o texto produzido oralmente pelo aluno e

Pode chamar a atenção sobre a estrutura do texto, negociar significados e propor a substituição do uso excessivo de ‘e’, ‘aí’, ‘daí’, por conectivos mais adequados à linguagem escrita (...). Tais procedimentos faz com que a criança aprenda a conceber a escrita como processo e com funções sociais muito específicas. (BRASILc, 2000, p.146,)

Essas e outras abordagens metodológicas da escrita levam a criança a acreditar na sua capacidade e possibilidade de escrever e a intervenção pedagógica do professor vai auxiliando na apropriação significativa do funcionamento da língua escrita.

A especificidade da alfabetização na educação infantil não é a imposição arbitrária das tecnologias dessa alfabetização (codificação-decodificação, funcionamento e estrutura do idioma, progressão da escrita da esquerda para a direita, segmentação das palavras). Todos esses conhecimentos, apesar de indispensáveis, não são suficientes para promover uma alfabetização eficaz se não forem apropriados por meio de uma aprendizagem significativa. Devido a esse último falar, o ambiente adequado ao estímulo para a apropriação da escrita é o ambiente alfabetizador.

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e de escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita em seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de participar e presenciar diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua escrita e seus usos, construindo ideais sobre como se lê e como se escreve. (BRASIL, 2000c, p.152).

O ambiente alfabetizador refere-se diretamente à oportunidade de participar de situações pedagógicas nas quais as quatro habilidades da língua podem ser vivenciadas de forma significativa.

3.3 A alfabetização e as hipóteses da escrita

Entende-se que as principais contribuições de Ferreiro e Teberosky compreenderam uma série de conceitos sobre o processo de aprendizagem da criança em relação à leitura e à escrita embasado em três princípios norteadores: não identificação da leitura com decifração (a criança faz leitura não convencional da escrita); não identificação da escrita como cópia de um modelo (a criança produz e não apenas reproduz a escrita); não identificar processos na conceituação com avanços na decifração ou na exatidão da cópia. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.37)

No processo evolutivo de aprender a ler e a escrever a criança passa por níveis de conceituações (conhecimentos provisórios) que revelam as hipóteses que sustentam a manifestação da sua escrita. Ferreiro e Teberosky definiram cinco níveis de hipóteses de escrita: “Hipótese pré-sibálica, Intermediário I, Hipótese sibálica, Hipótese sibálico-alfabética ou Intermediário II, e Hipótese alfabética.” (1999, p. 191-230)

Em cada nível a criança elabora e exercita hipóteses sobre a escrita (escrever com desenhos, letra ou números? Quantas letras usar? Como organizar um conjunto de letras?). Muitas vezes, ao descobrir que sua hipótese não se adequa à escrita de uma palavra, essa hipótese perde a estabilidade, o que deixa a criança em “conflito cognitivo”. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 210). Esses conflitos exigem novas hipóteses, novas conceitualizações que provocam a mudança de nível, ou seja, a evolução da escrita.

No nível 1- Hipótese pré-sibálica – a criança não diferencia desenhos, garatujas ou letras. Tudo serve para escrever. Acredita que precisa no mínimo 2 a 4 letras para escrever (hipótese da quantidade mínima de caracteres) e que as escritas precisam ter grafias diferentes (hipótese da variedade de caracteres). (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 193).

No nível 2, a fase Intermediária I, a criança começa a desvincular letras, números e imagens. Estabiliza a escrita do próprio nome e começa a estabelecer relação entre a fala e a escrita (grafema e fonema). (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 202).

A Hipótese Silábica, ou nível 3, é marcada pela conscientização de que a escrita da palavra é representada pela quantidade de vezes que se abre a boca para falar, isto é, à cada sílaba oral corresponde um ou mais sinais gráficos. “A criança tenta e consegue gradativamente fonetizar a escrita e dar valor sonoro à escrita”. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 209).

O nível 4, ou Hipótese silábico-alfabética, é caracterizada pela consolidação da compreensão de que a escrita representa o som da fala, por isso ela se esforça sobre maneiras para usar adequadamente as vogais “AO” para gato, sapo, etc. e as consoantes que já dominam “KZ” (casa), apresenta algumas vezes com sílabas completas e outras incompletas alternando a escrita silábica com a alfabética. Passa a exigir de si mesma e dos outros a socialização da escrita e da leitura. Sua hipótese interna de que uma letra por sílaba entre em confronto com as formas gráficas que o meio lhe propõe. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Por fim, na Hipótese Alfabética, nível 5, a criança compreende que a escrita tem função social, a comunicação, e para que possa ser lida precisa obedecer o modo de construção do código alfabético. Passa a conhecer o valor sonoro das letras do alfabeto e a estabelecer a relação grafofônica. Passa a se defrontar com as dificuldades ortográficas e com a segmentação das palavras e frases. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 219).

A definição dos níveis e evolução da escrita não deve servir apenas para rotular a criança e esperar que ela evolua sozinha de uma etapa para outra. Todas as crianças, em todos os níveis, precisam de estímulo para experimentar, elaborar hipóteses e resolver os conflitos cognitivos que levem à progressiva apropriação do código alfabético. A diversificação de atividades e de enfoques, de acordo com cada nível de desenvolvimento, caracteriza uma proposta didática capaz de estimular o avanço da criança da educação infantil na apropriação do código alfabético.

Em síntese, evidencia-se, nas contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky, a compreensão de que há vida inteligente na etapa anterior à apropriação ortográfica e do código alfabético. A criança lê e escreve não convencionalmente no início de sua alfabetização e o papel do professor não é exigir cópias, repetição

estática da escrita. Seu papel é propor-estimular o estabelecimento de múltiplas reações, de raciocínio lógico sobre a produção da escrita.

No próximo capítulo, faz-se uma breve análise de como as contribuições de Ferreiro e Teberosky foram incorporadas ao discurso pedagógico brasileiro.

4- A INFLUÊNCIA DAS TEORIAS DE EMILIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY NO CONTEXTO ALFABETIZADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo do presente capítulo é compreender como as teorias de Ferreiro e Teberosky na educação inscreveram-se nas diretrizes que passaram a orientar a educação infantil desde as décadas finais do século XX, com Os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Para reconhecer a importância das contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky é preciso compreender as mudanças pontuais que as autoras propuseram para a questão do ensino e da aprendizagem da língua escrita. Ferreiro e Teberosky desviaram o foco do ensino e da aprendizagem da língua escrita da supervalorização dos métodos para a valorização do “como” a criança aprende.

A questão da alfabetização não está restrita ao como se ensina, mas remete diretamente à forma de como a criança aprende. Ou seja, a velha polêmica sobre os melhores métodos de alfabetização -fônico, silábico, sentencição, palavração, global- não tem sentido, pois cada criança tem uma forma particular de aprendizagem. Essa forma não depende de cópia sistematizada de letras, famílias silábicas, frases ou textos simplificados.

Para aprender a ler e a escrever, “a mão que escreve e o olho que lê, estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social” (WEIZ, 1999, p. 8). O aprendiz precisa interagir com o objeto do

conhecimento, “a escrita”; manipulá-lo; levantar hipótese sobre ele; experimentá-lo para dele apropriar-se em sua dimensão conceitual.

Se até a década de 60 a teoria de que alunos com dificuldade de alfabetização apresentavam um déficit cultural e social comprometedor de seu potencial de aprendizagem, Ferreiro e Teberosky demonstraram que toda criança passa por etapas de aprendizagem da língua escrita que podem ser facilitadas ou dificultadas pelo contato mais ou menos intenso com essa língua em sua realidade social.

Se não há déficit de aprendizagem, há diferentes oportunidades de contato com a escrita que facilitam a alfabetização do aluno oriundo das classes mais favorecidas e muitas vezes dificultam essa alfabetização do oriundo das classes pobres. O papel da escola não é propor a cópia interminável do silabário para alfabetizar, mas favorecer o amplo contato da criança com a manipulação da escrita.

Pensar sobre a alfabetização nos termos de Ferreiro e Teberosky é compreender, primordialmente, que a aquisição e a percepção sobre a língua escrita não se inicia subitamente quando o aluno ingressa no primeiro ano do ensino fundamental. Portanto, não faz sentido perder tempo discutindo sobre a velha polêmica da educação brasileira: alfabetizar ou não na educação infantil. O que é indispensável na educação infantil é uma proposta pedagógica que permita à criança o maior contato possível com a escrita. A alfabetização é consequência da tentativa da criança de compreender a escrita; e não, do ano escolar no qual ela se encontra.

Situada na educação infantil (crianças de 4 a 5 anos) a alfabetização inicial emerge como área estimuladora da apropriação da escrita e da leitura que carece de uma proposta pedagógica extremamente lúdica e prazerosa. É necessário a criação de um ambiente alfabetizador que promova “um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm oportunidade de participar” (Brasil, 2000c, p. 151). Esse ambiente alfabetizador reforça as experiências do aluno que já tem bastante contato com a escrita e se torna extremamente rico e estimulador para aqueles que têm pouca ou raras oportunidades de manipular a escrita em seus diversos suportes: livros, revistas, embalagens.

Falar em alfabetização na educação infantil e nas implicações das contribuições de Ferreiro e Teberosky no processo de ensino e de aprendizagem da escrita requer a compreensão de que nessa faixa etária de 4 a 5 anos, a criança

caracteriza-se por uma intensa curiosidade em relação ao ambiente que a cerca. Essa grande curiosidade depende de atividades de exploração e manifestação do objetivo do conhecimento para transformar-se em conhecimento significativo.

Assim, apesar de a apropriação da escrita ser um conhecimento conceitual, a educação infantil pode explorar essa escrita e levar a criança a vivenciar a descoberta desse conceito em sua globalidade. A escola propicia e amplia o contato da criança com a escrita e se a alfabetização não é o objetivo primordial da educação infantil e essa modalidade educacional não tem por meta a simples preparação para o ensino fundamental, também são incontestáveis os benefícios dessa educação para o sucesso posterior da criança nos demais níveis de ensino.

Por isso, refletir sobre as contribuições de Ferreiro e Teberosky para alfabetização inicial da educação infantil é uma forma de encorajar a criança a pensar, a discutir e, principalmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética como uma das formas de se interagir com e no mundo.

Dessa forma, a educação infantil faz o papel de abrir caminhos e perspectivas para a apropriação efetiva da escrita que valoriza e redimensiona o potencial da linguagem para a própria constituição da criança como um sujeito de linguagem. Consuma-se, dessa forma, a possibilidade de a linguagem expressar formas de pensamento que não seriam possíveis sem a escrita como processo de representação. A alfabetização emerge desde a educação infantil como instigadora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

4.1 Alfabetização no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

À importância da educação infantil levantada no início das presentes reflexões soma-se a importância de uma abordagem pedagógica da língua escrita estimuladora da aprendizagem da criança de quatro a cinco anos. Para realizar essa proposta parece imprescindível transformar o conhecimento teórico proporcionado por Ferreiro e Teberosky em orientações didáticas estimuladoras da competência linguística das crianças.

As contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky fazem com que o professor da educação infantil, no trabalho específico com a alfabetização, passe a refletir

sobre alguns mitos da pedagogia tradicional. Dentre essas reflexões, emerge a compreensão de que a apropriação da língua escrita não se processa mecanicamente pela acumulação de conhecimentos que vão do simples para o complexo. Isso exige uma valorização do que ela já sabe e um trabalho pedagógico que estimule a apropriação do que ela ainda não domina:

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente (BRASIL, 2000c, p 128).

Renega-se, portanto, o modelo de ensino centrado na transmissão de conhecimentos e de metodologias que utilizam escritas artificiais para ensinar a ler e escrever, o conceito de aluno como alguém que vai juntando informações para aprender a ler e a escrever.

Por um lado, desabona-se a supervalorização dos métodos de ensino da língua escrita que ignoravam sistematicamente o esforço cognitivo do aluno para aprender. Por outro lado, não se aceita o senso comum que quis instalar-se no cenário pedagógico brasileiro de que o aluno pode descobrir, por si só, a lógica do código alfabético. Não se trata de abandonar o aluno à sua própria sorte e menos ainda de defender que só o professor detém conhecimento e controle sobre a escrita, mas de qualificar a intervenção pedagógica do docente, pois:

Por muito tempo prevaleceu, nos meios educacionais, a idéia de que o professor teria de planejar, diariamente, novas atividades, não sendo necessário estabelecer uma relação e continuidade entre elas. No entanto, a aprendizagem pressupõe uma combinação entre atividades inéditas e outras que se repetem. (BRASIL, 2000c, p. 133)

A perfeita equalização pedagógica entre os conhecimentos novos e anteriores dos alunos, bem como a compreensão dos seus avanços e dificuldades necessitam de uma ação metódica e coerente por parte do docente.

Ao mesmo tempo, requisita-se a revitalização da proposta pedagógica da educação infantil no ensino e na aprendizagem da língua escrita. Essa revitalização assegura, no espaço da educação infantil, a vivência lúdica e significativa pela criança da língua escrita, tanto em seu funcionamento e estrutura quanto em suas múltiplas funções sociais e comunicativas.

As teorias de Ferreiro e Teberosky, principalmente no livro “A psicogênese da língua escrita” trazem, portanto, novas abordagens pedagógicas sobre a língua escrita, que abriram novas perspectivas para um trabalho mais dinâmico e significativo com o código alfabético, com a leitura e escrita de textos.

De acordo com Russo e Vian (2001, p.28), as ponderações de Ferreiro e Teberosky “tem fundamentos científicos e, em termos pedagógicos, cabe a nós, educadores, buscar a melhor maneira de ajudar nossas crianças a construir sua aprendizagem”. Para que isso realmente se efetive é indispensável que os educadores, com base em tais ponderações, passem a criar situações nas quais as crianças possam questionar e exercitar a escrita.

4.2 O espaço da alfabetização no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Ultrapassada a polêmica sobre as finalidades da Educação Infantil que atravessaram o século XX cuidar ou educar nessa faixa etária, chega-se a primeira década do século XXI com a compreensão clara de que as duas finalidades não são excludentes, ao contrário são complementares. Tem-se objetivamente enunciada essa complementaridade:

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento tem constituído, portanto o panorama de Fundo sobre o qual se constroem as propostas educacionais, veiculam necessariamente concepções complementares sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos não devem ser considerados de forma explícita” (BRASIL, 1998a, 2000, p.18-19).

Complementaridade que passou a exigir uma fundamentação ainda mais sólida e coerente para a proposta pedagógica da educação infantil, uma vez que se tornou impossível para as instituições escolares alegarem que atenderiam apenas a um dos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da faixa etária a qual atende. Essa mudança conceitual sobre a importância da educação infantil e o desenvolvimento integral da criança foi enunciada por Brzezinski (2001, p.91), que comenta sobre o texto do artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que dispõe sobre a definição dessa etapa da educação, seus objetivos e finalidades: “Este dispositivo torna evidente o reconhecimento da

educação infantil como etapa específica da formação humana como processo contínuo que se inicia a partir do nascimento da criança”. (BRZEZINSKI, 2001, p.91).

A sociedade em geral e, por extensão, a proposta pedagógica da educação escolarizada conscientizara-se da importância do estímulo mais sistematizado da aprendizagem e do desenvolvimento da criança de quatro a cinco anos. Esse estímulo, definido como educar na proposta pedagógica da educação infantil, deve atender as especificidades biopsicosociomotoras da criança de 4 a 5 anos. Por isso há uma insistência em um educar diferenciado em relação às propostas pedagógicas dos demais níveis e modalidades de ensino:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que passam a contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, da relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, 2000, p. 7).

O conceito de educar acima expresso dá a dimensão do lugar da alfabetização, ou melhor, da apropriação da língua escrita e da forma de abordá-la na educação infantil. Obviamente, não se espera que a criança da educação infantil saia dessa etapa escolarizada, com um amplo domínio sobre a língua escrita, mas o trabalho de estímulo dessa aprendizagem em relação à escrita precisa articular o lúdico e a ativa manipulação de suportes textuais diversos e de letras móveis.

O lugar da alfabetização na educação infantil é o espaço pedagógico de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação “está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: “Falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 2000a p.117). Assim, o espaço da língua escrita na educação infantil emerge em associação com quatro habilidades linguísticas que a proposta pedagógica deve trabalhar de forma lúdica e de maneira diversificada, a fim de estimular uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Tudo isso implica que a educação infantil não pode ignorar a abordagem mais significativa, da língua escrita e nem abordá-la como projeto alfabetizador massacrante, mera preparação do aluno para os objetivos do ensino fundamental. As reflexões teóricas de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita e a nova concepção de educação infantil desenvolvida pelo RCNEI conduz à compreensão de é preciso superar:

[...] a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita. (BRASIL, 2000c, p.123,)

E mais, a educação infantil pode e deve contribuir decisivamente para o estímulo dessa aprendizagem.

4.3 A especificidade da alfabetização no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

As ponderações de Ferreiro e Teberosky abriram novas perspectivas para a abordagem da língua escrita em todos os níveis e modalidades da educação escolarizada, inclusive na educação infantil. A partir da compreensão de que apesar de contexto inicial da educação escolarizada a educação infantil não é o primeiro contato da criança com a língua escrita, pois de acordo com Teberosky e Gallart:

A presença de materiais escritos, leitores/escritores adultos, interação com outro adulto ou companheiros, a participação em atividades com adultos e atividades por parte do menino e da menina constitui uma diversidade de contexto de aprendizagem. Nesses contextos, os meninos e as meninas recebem informações de muitas fontes, de origem material ou humana, por ação, interação ou observação, a partir dos quais se tornam possíveis os processos dos quais emergem os produtos”. (2004, p. 56)

Tem-se a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos em contraposição à ideia tradicional de que a criança chega à escola sem nada saber. A concepção de ensino e de aprendizagem centrada nas ponderações de Ferreiro e Teberosky argumenta que o ponto de partida da educação escolarizada precisa levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

A seguir apresenta-se um quadro sobre os objetivos do Referencial Curricular para a educação infantil, enquanto orientadores de uma nova proposta pedagógica para essa modalidade de educação prevista no Referencial Curricular (BRASIL, 2000a, p. 63).

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Objetivos gerais e específicos	
Objetivos gerais da Educação Infantil	Objetivos para crianças de quatro a seis anos
<p>Promover uma educação infantil que contribua para o desenvolvimento global da criança.</p> <p>Assegurar situações pedagógicas e lúdicas de aprendizagem e de socialização.</p> <p>Assegurar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de auto-conceito positivo e de autonomia.</p>	<p>Assegurar a criança o acesso aos bens culturais que permeiam a sociedade.</p> <p>Assegurar o desenvolvimento dos potenciais da criança dessa faixa etária.</p> <p>Atender os cuidados essenciais com a saúde, segurança e bem-estar da criança.</p>

Quadro 1: Referencial Curricular Nacional para A Educação Infantil - Objetivos gerais e específicos.

Fonte: Brasil, anos e letras correspondentes ao volume 1 e 3.

Apresenta-se também uma síntese sobre os objetivos do Referencial Curricular (BRASIL, 2000c) a respeito da apropriação de conhecimentos em geral.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Objetivos gerais e específicos	
Objetivos gerais da Educação Infantil	Objetivos para crianças de quatro a seis anos
<p>Valorizar os componentes curriculares que passam a compor a proposta pedagógica de educação infantil: movimento, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática e artes visuais.</p> <p>Favorecer as propostas educativas que atendam as demandas de educação da criança e de seus familiares nas diferentes escolas de educação infantil.</p>	<p>Ampliar as possibilidades expressivas das crianças nas diversas áreas pedagógicas: movimento, linguagem e artes.</p> <p>Explorar e identificar elementos da música para se expressar e interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo.</p> <p>Ampliar gradativamente as possibilidades de comunicação e expressão das crianças.</p> <p>Estimular a apropriação de conhecimentos lógico-matemático.</p>

Quadro 2: Referencial Curricular Nacional para A Educação Infantil - Objetivos gerais e específicos.

Fonte: Brasil, anos e letras correspondentes ao volume 1 e 3.

A complexidade e abrangência da proposta pedagógica da educação infantil inscrita nos Referenciais Curriculares explicitam a valorização das várias formas de linguagem que permeiam a sociedade atual, mas a presente proposta situa as reflexões sobre a apropriação da linguagem escrita devido à supervalorização que essa adquire na escola e nas práticas sociais em geral.

A qualidade da educação infantil passa, portanto, pelo oferecimento de estímulos adequados para a apropriação do sistema de escrita e pela vivência da diversidade de características individuais que compõem as crianças dessa faixa etária em particular e do ser humano em geral. Além da formação cognitiva, a educação infantil precisa assegurar a formação integral do ser humano no que diz respeito à vivência da pluralidade linguística e cultural da sociedade brasileira:

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias. (BRASIL, 2000a, p. 77)

A valorização da educação infantil passa pela revalorização do próprio ser humano, sua diversidade cultural, subjetiva e familiar, e não apenas pela excessiva valorização da língua escrita. Isso implica valorização do ser humano em sua rica constituição de ser subjetivo e em sua rica diversidade cultural, o que impõe o trabalho com a escrita que contemple essa diversidade:

A ampliação do universo discursivo das crianças também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. Músicas, poemas, histórias, bem como diferentes situações comunicativas, constituem-se num rico material para isso. Além de propiciar a ampliação do universo cultural, o contato com a diversidade permite conhecer e aprender a respeitar o diferente.” (BRASIL, 2000c, p. 139)

A qualidade da educação significa, antes de tudo respeito às idiossincrasias que o instituem como projeto humano e as experiências culturais que o fazem sujeito histórico e social.

CONCLUSÃO

O início das reflexões sobre as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky com sua obra “A Psicogênese da língua escrita” para as práticas pedagógicas alfabetizadoras tem como objetivo fundamental sistematizar os conceitos desenvolvidos por essas teorias e captar suas implicações no ensino e na aprendizagem da língua escrita.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky demonstraram que se por muitos anos eram considerados como fundamentais para a alfabetização dos alunos, o treino da memória, da coordenação motora, da discriminação pessoal e afetiva, a partir das teorias das referidas autoras compreendeu-se que “por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa”. Para se apropriar do sistema de escrita e da leitura não basta à criança o treino exaustivo de letras palavras e frases.

A alfabetização emerge como um processo complexo e não o mero treino das estruturas que compõem a língua. A criança surge como ser inteligente e interativo que desde suas primeiras aproximações com a língua escrita, demonstra conhecimentos prévios, formula hipóteses, esforça-se para se comunicar. A aprendizagem explicita-se como uma atividade na qual o aprendiz exercita e confronta suas hipóteses para consolidá-las ou refutá-las.

A educação infantil, como um dos contextos iniciais de alfabetização, precisa criar situações, ambientes alfabetizadores nos quais as crianças possam colocar em jogo o que sabem e o que pensam sobre a língua escrita. Trata-se de incitar o raciocínio, elaborar compreensão, resolver e/ou promover dúvidas. Trata-se de transformar a alfabetização numa brincadeira muito séria.

Transformar essa etapa da educação escolarizada em um ambiente lúdico, pedagógico e comprometido com o estímulo de uma formação inicial para a prática de uma cidadania crítica e participativa requisita ainda uma gestão democrática e coerente da educação infantil. O reconhecimento de que o direito à educação infantil é conquista social assegurada por lei (e no Brasil inclui a LDBEN 9394/96, a Constituição Federal 1988, o ECA 1990 e inúmeros outros documentos legais), e de que essa modalidade de educação é extremamente importante para o desenvolvimento e a aprendizagem posterior da criança, fazem emergir a relevância de olhar diferenciado para com a gestão dos centros de educação infantil.

A valorização de uma gestão democrática das instituições escolares e por extensão dos centros de educação infantil implica a solicitação da participação de toda a comunidade escolar no gerenciamento da proposta educacional. Se não são possíveis grandes e radicais mudanças na estrutura de poder para engendrar transformações econômicas, políticas, sociais e educacionais que atendam as necessidades e carências da maioria da população, cabe à gestão democrática da instituição escolar estimular e substantivar ações cooperativas e coletivas que auxiliem as transformações possíveis.

À gestão democrática da educação infantil cabe, portanto, aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem para essa faixa etária por meio de cooptação da participação dos vários profissionais da educação, da família e da sociedade em geral, de forma a atender as demandas da comunidade e do aluno e, simultaneamente, transformando os direitos conquistados nos documentos legais em fatos educacionais e sociais concretos.

Essa difícil e complexa tarefa implica competência técnica e pressuposto de opções sociopolíticas comprometidas com o atendimento pedagógico da faixa etária atendida pela educação infantil. Como se vê, não se trata apenas de atender a prescrição legal para atender as crianças da educação infantil, mas de transformar essa etapa da educação escolarizada em espaço lúdico-pedagógico que atenda as necessidades de educação dessa faixa etária.

Não é pretensão dessa reflexão sobre a gestão democrática da educação infantil esgotar os possíveis compromissos da educação infantil com a criança de quatro a cinco anos. As investigações realizadas demonstram somente que a qualidade da educação oferecida nos centros de educação infantil depende, em

grande parte, da forma de gerenciamento administrativo e pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem.

A qualidade e a finalidade do processo pedagógico inscrevem-se diretamente no projeto de gestão da educação tanto na macroesfera quanto na microesfera de poder. Apesar da grande quantidade de informações que passaram a referencializar a proposta educacional da educação infantil, a questão da atuação do docente ainda é crucial na objetivação de educação da qualidade. Essa atuação pressupõe o compromisso de buscar sempre o conhecimento técnico que fundamente intervenções cada vez mais eficientes e significativas, mas perpassa também a dimensão política de uma atuação profissional com a formação mais solidária e crítica no combate a uma educação que se recusa a ver as desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira.

A insistência na valorização da apropriação da língua escrita emerge como insistência nessa apropriação como instrumento simbólico no enfrentamento dos desafios impostos à sobrevivência do ser humano na sociedade atual. Qualificar a educação infantil é considerar o potencial do ser humano para atuar de forma mais crítica e consciente para que a sociedade possa se estruturar em modelos mais justos de organização social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 2000a.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 2000b.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 2000c.

BARROSO, J. Autonomia e gestão das escolas. Disponível em Congresso de Educação. Acesso em 14 de novembro de 2011.

BOCK, A. M. B., FURTADO, O. TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias- uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: SARAIVA, 2001.

BRASIL, Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. D. F. Senado, 1988.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n 8069 de 13 de julho de 1990. D. F. Senado, 1990.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 24 de jan. 2012.

BRZEZINSKI, I. Diversos olhares se entrecruzam: LDB interpretada. São Paulo: Cortez, 2007.

DEMO, P. Participação e conquista. São Paulo: Cortez, 1988.

DORNELLES, D. F. Educação para a cidadania e o controle social das políticas públicas. Salvador: Gestão em Ação, 2006.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. São Paulo: Artmed, 1999.

LA TAILLE, Y. ET AL. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus editorial, 1992.

LUKE, H. Gestão escolar e formação de gestores. Em Aberto, Brasília, v.17, n. 72, p. 1-95, 2012. Disponível em <WWW.slideshare.net/heloisa-luke> Acesso em 20 de abril de 2012.

MACHADO, N. J. Projetos e valores. São Paulo. Escrituras, 2000.

OLIVEIRA, I. A. Leituras freireanas na educação. São Paulo. Saraiva, 2005.

OLIVEIRA, I.B. A democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP e A, 1999.

PARO, V.H. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2000.

RUSSO, M. F. e VIAN, M. I. A. Alfabetização: um processo em construção. São Paulo: Saraiva, 2001

SENGE, P. A quinta disciplina – arte, teoria e prática da organização. São Paulo. Best Seller, 1993.

TEBEROSKY, A. Aprendizagem a escrever. São Paulo: Ática, 2003.

TEBEROSKY, A. e GALAARD, M.S. (Org). Contextos de Alfabetização Inicial. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEBEROSKY, A., GALLART, M. S. Contextos de alfabetização inicial. Porto Alegre. Artmed, 2004.

WEIZ, T. Apresentação In: Psicogênese da Língua Escrita. São Paulo: Artmed, 1999.