

**DOSSIÊ LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA E AS BASES CIENTÍFICAS DA ALFABETIZAÇÃO**

**Avaliação Formal e Conhecimento de Professores sobre o Letramento na**

**Educação Infantil**

**Lilian Maria Carminato Conti\***

Prefeitura Municipal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-614X>

**Lidia Maria Marson Postalli\*\***

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7560-697X>

**Deisy das Graças de Souza\*\*\***

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP, Brasil  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6164-174X>

**RESUMO**

Este estudo comparou a avaliação de pré-escolares feita por professores com os resultados obtidos pela aplicação da Escala de Letramento Emergente pela pesquisadora. Participaram 20 alunos de quatro turmas do último ano da Educação Infantil e respectivas professoras. Cada professora indicou três alunos com baixo desempenho e três com bom desempenho nas atividades em sala de aula. A Escala foi aplicada pela pesquisadora e um questionário baseado na Escala foi respondido pelas professoras. Os resultados mostraram que as avaliações das professoras apresentaram escores altos atribuídos aos alunos indicados com bom desempenho, aproximando daqueles obtidos com a Escala. Para oito dos doze alunos indicados com baixo desempenho, as avaliações das professoras apresentaram conceito mais baixo do que o escore aferido pela Escala. Os resultados contribuem para discutir práticas educativas uma vez que, em algumas ocasiões, o professor pode identificar a dificuldade do aluno em aprender determinados conteúdos. Estudos futuros devem considerar o planejamento e a oferta de atividades na formação de professores.

**Palavras-chave:** educação infantil, letramento, percepção de professores, avaliação, aprendizagem.

## **Formal Evaluation and Teachers' Knowledge on Literacy in Early Childhood Education**

### **ABSTRACT**

This study has compared preschoolers' assessment results applied by teachers with results obtained by the Emergent Literacy Scale applied by the researcher. For the study, twenty students from four classes of the last year of early childhood education and their teachers participated. Each teacher indicated three low-performing students and three high-performing in the classroom activities. The Scale was applied by the researcher and a Scale based questionnaire was filled out by the teachers. The results showed that the teachers' assessments had high scores attributed to the indicated students with high performance, approaching those obtained with the Scale. For eight of the twelve indicated students with low performance, the teachers' evaluations showed a lower concept than the score measured by the Scale. The results contribute to discuss educational practices since, on some occasions, the teacher can identify the student's difficulty in learning certain contents. Future studies should consider planning and provision activities in teacher training.

**Keywords:** early childhood education, literacy, teachers' knowledge, assessment, learning.

## **Evaluación Formal y Opinión de Profesores sobre el Letramento en la Educación Infantil**

### **RESUMEN**

Este estudio comparó la evaluación de niños de la educación preescolar hecha por los profesores con los resultados obtenidos por la aplicación de la Escala de Letramento Emergente por parte del investigador. Participaron 20 niños de cuatro clases del último año de Educación Preescolar y sus profesores. Cada uno de estos profesores apuntó tres alumnos con bajo desempeño y tres con buen desempeño en las tareas de aula. La Escala fue aplicada por el investigador y los profesores contestaron un cuestionario basado en la Escala. Los resultados han demostrado que las evaluaciones de los profesores han tenido puntuación altos atribuidos a los alumnos indicados con buen desempeño, acercándose a los obtenidos con la Escala. Los resultados aportan a discutir las prácticas educativas ya que, en ciertos momentos, el maestro puede identificar la dificultad del niño en el aprendizaje de ciertos contenidos. Las investigaciones futuras deben considerar la planificación y la disponibilidad de actividades en la formación del profesor.

**Palabras clave:** educación preescolar, letramento, percepción de los profesores, evaluación, aprendizaje.

Em 2018, foram celebrados 50 anos de pesquisa sobre expectativa 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 por ela. A estátua veio à vida e eles se casaram. O efeito Pigmalião, dito no meio educacional, refere-se ao fenômeno de que quanto maior a expectativa colocada sobre os alunos, melhor eles se comportam; pode ser considerado um tipo de profecia autorrealizadora na qual, se o indivíduo acredita que algo vai acontecer, pode comportar-se para que isso aconteça, sem discriminar as ações emitidas e também omitidas (Wang & Cai, 2016, p. 980).

O estudo original de Rosenthal e Jacobson (1966) foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental, em um bairro de classe média baixa em uma grande cidade. No início do ano letivo, foi aplicado um teste não verbal, provavelmente desconhecido para a maioria dos professores, com todos os alunos do primeiro ao sexto ano. Porém, foi informado aos professores que o teste era de Harvard, evidenciando a importância do teste e sugerindo que os alunos que obtivessem 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 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. Os resultados obtidos nesse estudo proporcionaram duas grandes descobertas: 1) o efeito da expectativa pode ser identificado em situações não laboratoriais (nesse caso, em sala de aula); e 2) o efeito no desempenho dos alunos foi intenso nos anos iniciais e quase inexistente nos anos finais.

Timmermans, Rubie-Davies e 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 a expectativa de professores. As autoras indicaram que, de modo geral, os estudos mostraram que a expectativa dos professores deve ser considerada 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 da expectativa 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 e também no Brasil, Rasche e Kude (1986) analisaram as pesquisas em um período de quinze anos após o estudo de Rosenthal e Jacobson (1968). As autoras destacaram que, nos Estados Unidos, as pesquisas denunciavam os fatores de discriminação e levantavam como causas do fracasso escolar os fatores externos – que não dependiam do aluno e sim do sistema educacional e social em que se inseria. No Brasil, os respondentes indicaram o fracasso ou o sucesso escolar aos alunos, não relacionando a fatores externos, tais como, currículo escolar, ações dos professores, entre outros.

Mais recentemente, Murdock-Perriera e Sedlacek (2018) realizaram um estudo de revisão sobre as pesquisas que investigaram a existência e a importância dos efeitos da expectativa do professor e como esse conhecimento poderia contribuir na realização de pesquisas de intervenção. Os autores identificaram que a maioria dos professores buscava informações meses antes do início do ano sobre seus futuros alunos. Conhecer o aluno com antecedência torna-se importante para o 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 em dois aspectos: 1) tais informações podem não estar diretamente relacionadas a conhecimento, habilidades ou realizações reais dos alunos; e 2) tais expectativas podem influenciar as interações dos professores com os alunos, às vezes, de maneira contraproducente.

Baseado nas constatações de que as chances de sucesso na aprendizagem estão diretamente relacionadas com as expectativas dos professores sobre os alunos, Vidal, Galvão, Vieira e Chaves (2019) realizaram uma análise comparativa de um conjunto de itens organizados em variáveis extraescolares, intraescolares e dependentes do aluno presentes no Questionário do professor do Saeb 2015. Foram utilizados os dados de 2.274 professores do 5º ano do ensino fundamental das redes públicas de três capitais: Curitiba (melhor resultado no IDEB), Maceió (pior resultado) e Fortaleza (maior variação no IDEB entre 2005 e 2015). Os resultados mostraram que a expectativa dos professores quanto ao desempenho dos alunos estava associada a fatores extraescolares, como por exemplo o meio social e a situação familiar e econômica. Os autores concluíram que mesmo com os conhecimentos já produzidos sobre as possibilidades de que a escola altere o desempenho dos alunos, ainda persistem as convicções dos professores de que fatores externos podem influenciar negativamente o desempenho acadêmico do aluno.

Considerando a importância de o professor identificar, objetivamente, o desempenho de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, de modo a empregar estratégias de ensino compatíveis com as suas necessidades, uma questão de interesse refere-se ao conhecimento do professor sobre os alunos com potencial para o êxito no processo de alfabetização e alunos que poderiam apresentar dificuldades durante o processo. Diante disso, este estudo teve como objetivos: avaliar, por meio de um questionário baseado na Escala de Letramento Emergente (Saint-Laurent, Giasson, & Couture, 1998), o conhecimento do professor em relação à aprendizagem de comportamentos de letramento emergente de seus alunos; avaliar, por meio da Escala de Letramento Emergente, o desempenho dos alunos indicados pelos professores; e comparar a avaliação feita pelo professor com os resultados obtidos pela aplicação da Escala de Letramento Emergente.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram quatro professoras de Educação Infantil e 20 alunos do último ano da Educação Infantil, indicados por suas respectivas professoras. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos, CAAE n. 46165115.9.0000.5504, e pela Secretaria Municipal de Educação. A condução foi aprovada pelos pais ou responsáveis e pelos professores, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e pelos alunos, por meio do Termo de Assentimento.

A Tabela 1 resume a caracterização das professoras. As quatro professoras tinham idades entre 25 e 51 anos, cursaram Pedagogia (duas realizaram também Magistério – Ensino Médio), duas cursaram Especialização em Educação Infantil e uma concluiu o Mestrado. As professoras contavam com tempo de magistério variando entre 1 ano e 6 meses, e 30 anos. Três professoras tinham mais de dez anos de experiência tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e uma professora tinha 1 ano e 6 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<br>Turma 1 | 45    | Magistério<br>Pedagogia | Especialização em Educação Infantil | 2006             | 26                                | 10                                  | 26                                |
| Sônia<br>Turma 2 | 51    | Magistério<br>Pedagogia | -                                   | 2000             | 30                                | 30                                  | 30                                |
| Analu<br>Turma 3 | 25    | Pedagogia               | Mestrado em Educação                | 2012             | 01:06                             | 01:06                               | 0                                 |
| Riana<br>Turma 4 | 32    | Pedagogia               | Especialização em Educação Infantil | 2014             | 12                                | 9                                   | 12                                |

As turmas contavam, em média, com 23 alunos, sendo que, nessa faixa etária, pode-se ter, no máximo, 25 alunos por turma. Foram duas turmas de cada período (duas da manhã e duas da tarde), sendo a Turma 4 composta por alunos de período integral (que ficavam o dia todo na escola). Nas duas turmas da manhã, estavam matriculados alunos que permaneciam na escola no período da manhã e alunos que frequentavam a escola em período integral (das 7h às 17h). Dos 24 alunos indicados pelas professoras, 16 estudavam em período integral. As crianças que frequentavam a escola em período integral eram atendidas por duas professoras, uma do período da manhã e outra do período da tarde. Dessa forma, desde o início da pesquisa, 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 um aluno da Turma 1 e três alunos da Turma 2.

Dos 20 alunos participantes, nove eram do sexo feminino e 11 do masculino, 14 tinham mais de seis anos e seis alunos menos do que seis anos completos. Quanto ao tempo de escolarização, um aluno frequentava a Educação Infantil há um ano, dois alunos, há dois anos e 17 alunos, há 3 anos ou mais. A média de escolarização era de quatro anos e dois meses, tanto para os alunos indicados com baixo desempenho como para os indicados com bom desempenho.

## **Situação de Coleta de Dados**

A coleta de dados foi realizada na sala de um Centro Municipal de Educação Infantil que atendia crianças de 3 a 5 anos, no qual a pesquisadora era coordenadora pedagógica. A sala media 15 m<sup>2</sup>, apresentava iluminação e ventilação adequadas e tinha uma porta-balcão que dava acesso ao parque da escola.

## **Instrumentos**

Neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) Escala de Letramento Emergente (Saint-Laurent, et al., 1998), traduzida e adaptada pela primeira autora, que tem por objetivo avaliar as habilidades de letramento emergente; 2) Questionário elaborado, para uso na pesquisa, a partir dos itens da Escala de Letramento Emergente, a ser respondido pelos professores dos alunos participantes da pesquisa.

A Escala de Letramento Emergente (Saint-Laurent, et al., 1998) avalia 12 componentes, a saber: 1) interesse por livros (este item avalia o interesse espontâneo da criança por livros), pontuação máxima 3; 2) interesse em história lida (avalia a atenção da criança em relação à história lida pelo professor), pontuação máxima 6; 3) participação ativa durante a leitura (avalia os comportamentos da criança durante a leitura de uma história), pontuação máxima 3; 4) capacidade de manusear o livro (avalia a capacidade que a criança tem de manipular um livro), pontuação máxima 5; 5) orientação na leitura (avalia o conhecimento da criança sobre um texto impresso), pontuação máxima 3; 6) conceitos literários (avalia os conhecimentos da criança sobre os conceitos de letras, palavras e frases), pontuação máxima 9; 7) relação entre palavra falada e palavra escrita (avalia a relação que a criança faz entre a palavra ouvida e a escrita), pontuação máxima 6; 8) funções da escrita (avalia a capacidade da criança em identificar a escrita em figuras), pontuação máxima 10; 9) leitura da escrita do ambiente (avalia a capacidade da criança de identificar palavras presentes no ambiente), pontuação máxima 10; 10) reconhecimento do primeiro nome (avalia se a criança consegue reconhecer seu nome escrito), pontuação máxima 1; 11) leitura de faz de conta (avalia a capacidade da criança de contar ou recontar uma história), pontuação máxima 5; 12) escrita (avalia a capacidade da criança para escrever palavras a partir da solicitação do professor), pontuação máxima 12. A Escala pontua o máximo de 77 pontos. Na presente pesquisa, foi considerado o total de 63 pontos, sendo excluído da análise o item 7 (relação

entre palavra falada e palavra escrita, 6 pontos) e análise parcial do item 12 (escrita, 8 pontos), devido às especificidades do planejamento de atividades de cada professora.

O questionário foi elaborado previamente pela pesquisadora, baseado nos itens da Escala de Letramento Emergente (Saint-Laurent, et al., 1998), a fim de comparar os resultados obtidos com as respostas fornecidas pelos professores de cada turma. O questionário foi composto por 17 questões fechadas e de múltipla escolha. A Tabela 2 apresenta os itens do questionário e a pontuação considerada para cada alternativa.

**Tabela 2**

*Itens do questionário com as respectivas pontuações consideradas (não apresentadas às professoras).*

|  |   |
|--|---|
| <p> 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 atividades e materiais produzidos pelos alunos. Faça um X na resposta correta.</p>  | <p> 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:</p>  |
| <p> 1) Este aluno identifica o nome dele quando escrito em crachá ou em seus materiais?<br/>           a) Sim, com facilidade. (1 ponto)<br/>           b) Sim, com dificuldade. A professora precisa perguntar várias vezes. (1 ponto)<br/>           c) Não identifica. (0 ponto)<br/>           d) Não lembro. (0 ponto)</p>  | <p> a) Demonstra interesse contínuo, ficando atento à leitura feita pelo professor durante toda a história. (3 pontos)<br/>           b) Demonstra interesse, ficando atento à leitura feita pelo professor em partes da história. (2 pontos)<br/>           c) Demonstra pouco interesse, distraindo-se com qualquer movimento dos colegas em sala. (1 ponto)<br/>           d) Não demonstra interesse. (0 ponto)</p>   |
| <p> 2) Este aluno identifica uma LETRA (que você já tenha ensinado) em um texto?<br/>           a) Sim, com facilidade. (3 pontos)<br/>           b) Sim, com dificuldade. A professora precisa estimulá-lo muito e dar vários exemplos. (1 ponto)<br/>           c) Não identifica. (0 ponto)<br/>           d) Não lembro. (0 ponto)</p>                                     | <p> 11) Durante a leitura de uma história, o aluno é considerado participante ativo se comenta sobre a história lida ou as figuras. Assim, esse aluno pode ser considerado:<br/>           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". (3 pontos)<br/>           b) Participativo, porque completa sentenças que o professor lê, por exemplo: "ela tem que levar doces para a ... vovó!" (2 pontos)<br/>           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. (1 ponto)</p> |
| <p> 3) Este aluno sabe identificar/delimitar uma PALAVRA em um texto? Sabe que uma PALAVRA é diferente de uma LETRA?<br/>           a) Sim, com facilidade. (3 pontos)<br/>           b) Sim, com dificuldade. A professora precisa estimulá-lo muito e dar vários exemplos. (1 ponto)<br/>           c) Não identifica. (0 ponto)<br/>           d) Não lembro. (0 ponto)</p> | <p> d) Não participa das histórias lidas pelo professor. (0 ponto)</p>  |
| <p> 4) Este aluno identifica uma FRASE em um texto?<br/>           a) Sim, com facilidade. (3 pontos)<br/>           b) Sim, com dificuldade. A professora precisa estimulá-lo muito e dar vários exemplos. (1 ponto)<br/>           c) Não identifica. (0 ponto)<br/>           d) Não lembro. (0 ponto)</p>  | <p> 12) Quando este aluno tem oportunidade de pegar um livro em suas mãos para fazer a leitura dele, você nota que o segura da forma correta, com a capa na direção correta, folheando as páginas da direita para a esquerda?<br/>           a) Sim. (3 pontos)<br/>           b) Às vezes. (1 ponto)<br/>           c) Não consegue. (0 ponto)<br/>           d) Não notei esse comportamento. (não pontuou)</p>   |



- 5) 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 fez 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. (0 ponto)
  - d) Não lembro. (0 ponto)
- Se você respondeu as alternativas A ou B, quantas palavras ele consegue identificar?
- ( ) 1 a 3; ( ) 4 a 6; ( ) 7 a 10; ( ) mais do que 10  
(1 ponto para cada palavra; máximo: 10)
- 7) Este aluno sabe escrever seu próprio nome?
- a) Sim, com facilidade. (8 pontos)
  - b) Não, precisa do crachá para escrever. (4 pontos)
  - c) Não consegue, mesmo com o auxílio do crachá. (0 ponto)
  - d) Faz rabiscos ou bolinhas. (2 pontos)
- 8) Avalie o comportamento deste aluno diante de livros de histórias. Nos momentos em que pode optar entre brincar e escolher um livro (gibi, revista, etc) para fazer tentativas de leitura,
- a) Ele opta, espontaneamente, por escolher um livro para ler. (3 pontos)
  - b) Ele tem interesse em escolher um livro, mas tem dificuldade para segurá-lo. (2 pontos)
  - c) Ele opta por escolher um livro quando observa outros colegas fazendo o mesmo. (1 ponto)
  - d) Ele nunca opta por ler um livro. (0 ponto)
- 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. (3 pontos)
  - b) Demonstra interesse, ficando atento à leitura feita pelo professor em partes da história. (2 pontos)
  - c) Demonstra pouco interesse, distraído com
  - d) Não notei esse comportamento. (não pontuou)
- 13) Quando este aluno tem oportunidade de pegar um livro em suas mãos para fazer a leitura dele, você nota que vira as páginas uma a uma?
- a) Sim, do começo ao fim do livro. (3 pontos)
  - b) Sim, mais do que a metade do livro. (2 pontos)
  - c) Sim, apenas as primeiras páginas do livro. (1 ponto)
- 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. (3 pontos)
  - b) Consegue identificar o início do texto, mas não acompanha a leitura das frases seguintes. (2 pontos)
  - c) Não consegue identificar o início do texto (frase). (1 ponto)
  - d) Não notei esse comportamento. (não pontuou)
- 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. (2 pontos)
  - b) Sim, apenas em histórias curtas conhecidas. (1 ponto)
  - c) Não consegue. (0 ponto)
  - d) Não notei esse comportamento. (não pontuou)
- 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, por exemplo, tentando identificar palavras ou letras conhecidas que levem à leitura correta das sentenças?
- a) Sim, em qualquer história, conhecida ou não. (2 pontos)
  - b) Sim, apenas em histórias curtas e conhecidas. (1 ponto)
  - c) Não consegue. (0 ponto)
  - d) Não notei esse comportamento. (não pontuou)
- 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. (5 pontos)
  - b) Sim, parcialmente. O aluno lê apenas as palavras conhecidas. (3 pontos)
  - c) Não consegue. (0 ponto)
  - d) Não notei esse comportamento. (não pontuou)

Para avaliar a adequação do conteúdo e da semântica do questionário, foi elaborado um questionário piloto, respondido voluntariamente por uma professora de alunos de mesma faixa etária de outro Centro Municipal de Educação Infantil, no mesmo município em que foi conduzida a pesquisa. Após preenchimento dos questionários, a professora ressaltou que dois

itens não tinham como ser avaliados, quais sejam: a capacidade da criança de escrever PAPAI ou MAMÃE (8 pontos), pois não foram consideradas palavras comuns de serem solicitadas na escrita no dia a dia; e a avaliação da relação entre palavra falada e palavra escrita (6 pontos) poderia não ser identificada pelo professor devido às especificidades das atividades desenvolvidas por cada um deles, não havendo conjunto de palavras comum e impossibilitando, portanto, esse item de ser aplicado.

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

### **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 de preenchimento dos questionários. Foi garantido que as professoras não tivessem contato entre elas durante 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 no Ensino Fundamental). Após explicação do objetivo da pesquisa e a leitura do questionário, foi solicitado que a professora indicasse seis alunos, sendo três com bom desempenho e três com baixo desempenho em atividades de pré-leitura e pré-escrita (atividades de letramento emergente). Foi explicado às professoras que habilidades de letramento emergente consistiam em: interesse por livros, interesse na história lida, participação ativa durante a leitura, capacidade de manusear o livro, conceitos literários, relação palavra falada e palavra escrita, funções da escrita, escrita no ambiente, leitura de faz-

de-conta e escrita. Após sanarem as dúvidas, começaram a preencher os questionários. No total, cada professora respondeu a seis questionários referentes a três alunos indicados com baixo desempenho e três alunos com bom desempenho. Cada uma levou de um a quatro minutos por questionário. A professora foi informada que não poderia consultar materiais, devendo basear-se apenas no conhecimento que 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, com todos os alunos indicados pelas professoras e o tempo de cada aplicação variou de 20 a 30 minutos. A aplicação da Escala foi realizada durante a 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 aplicação da Escala ocorreu da seguinte forma:

- Item 1: Interesse em Livros: A pesquisadora disponibilizou 20 livros de histórias infantis e brinquedos sobre uma mesa escolar. Ao entrar na sala, o aluno se deparava com os materiais e era apresentada a seguinte instrução pela pesquisadora: “Pode escolher o que você quiser!”. Por aproximadamente dez minutos, o aluno manuseava espontaneamente os materiais (livros ou brinquedos) e suas escolhas eram registradas pela pesquisadora.

- Item 2: Interesse durante a leitura: Dados os dez minutos para o manuseio espontâneo da criança (livro ou brinquedo), a pesquisadora realizava a leitura de duas histórias, uma curta e uma longa, e observava o interesse de cada criança mediante a atenção a cada uma das histórias lidas. Foi observado se a criança mantinha o interesse durante toda a história ou só até determinada parte. A história curta foi “O rabo do gato”, de Mary França e Eliardo França; e a história longa foi “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, de Don Wood (tradução de Gilda de Aquino).

- Item 3: Participação ativa durante a leitura: Durante a leitura realizada pela pesquisadora, 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. Isso foi feito durante a leitura de ambas as histórias (curta e longa).

- Item 4: Conhecimento sobre o manuseio do livro: Esse componente era avaliado durante a leitura de faz de conta. A pesquisadora oferecia o livro para que a criança fizesse a releitura

ou a leitura de faz de conta e observava se esta segurava o livro da maneira correta, com a capa virada para cima, se virava uma página de cada vez, durante toda a leitura ou em determinados momentos. Esse item foi avaliado apenas com a história curta.

- Item 5: Orientação na leitura: Durante a leitura de faz de conta, a pesquisadora solicitava, em determinados momentos, que o aluno apontasse onde estava lendo, onde continuaria a leitura, onde iniciava a frase e onde terminava, e observava se ele realizava isso durante a leitura de todo o livro ou se até determinada parte.

- Item 6: Conceitos sobre escrita: A pesquisadora imprimiu a história “O rabo do gato”, de autoria de Mary França e Eliardo França, e grampeou-a em forma de livro. Antes de iniciar a leitura, foi solicitado a cada aluno que escrevesse seu nome na primeira folha (capa). Em seguida, a pesquisadora realizava a leitura e, em três diferentes ocasiões, solicitava que o aluno identificasse e circulasse, com um lápis, uma letra, uma palavra e uma sentença.

- Item 8: Funções da Escrita: A pesquisadora imprimiu dez figuras sendo que cinco continham alguma palavra escrita e as outras cinco, somente imagens. Para selecionar as figuras, a pesquisadora considerou a relevância e a probabilidade de fazer parte da realidade infantil. As figuras foram selecionadas dentro das seguintes categorias: animais, brinquedos e itens escolares. Foi solicitado que o aluno identificasse quais figuras tinham algo escrito e separassem-nas das que não tinham nada escrito. A pesquisadora mostrava uma figura de cada vez.

- Item 9: Leitura da escrita no ambiente: A pesquisadora imprimiu dez figuras que teriam grande probabilidade de os alunos conhecerem, por exemplo, rótulos e marcas famosas, e foi solicitado a cada aluno que fizesse a leitura da parte escrita.

- Item 10: Reconhecimento do primeiro nome: Ao finalizar a aplicação de toda a Escala, a pesquisadora mostrava o nome escrito em um papel, em letra de forma, maiúscula, e perguntava ao participante: “O que está escrito aqui?”.

- Item 11: Leitura de faz de conta: Após a leitura inicial feita pela pesquisadora, oferecia-se oportunidade ao aluno de escolher o livro que quisesse para fazer a leitura e, ao longo desta, a leitura a pesquisadora avaliava seu conhecimento sobre a linguagem escrita. De acordo com a Escala, eram observados os comportamentos: se apenas rotulava e comentava os itens das figuras; se tecia oralmente uma sequência sobre as figuras; se criava uma história com a prosódia e a redação da linguagem escrita; se usava a escrita pré-convencional como forma de ler a história; ou se fazia a leitura convencional.

- Item 12: Escrita: A pesquisadora entregou um papel em branco e pediu para cada criança escrever seu nome. Igualmente, faz parte desse item a escrita da palavra papai ou mamãe.

Contudo, isso não lhes foi solicitado, pois não são palavras comumente escritas na rotina escolar. Portanto, esse item foi avaliado parcialmente (considerando 8 pontos apenas).

### Procedimento para Análise dos Dados

O questionário e a Escala foram analisados considerando as pontuações estabelecidas em cada item, conforme critérios estabelecidos pela Escala e definidos pela pesquisadora no questionário (ver Tabela 3). As pontuações foram utilizadas nas comparações das respostas dos questionários respondidos pelas professoras com os resultados obtidos na aplicação da Escala pela pesquisadora com os alunos. Os dados quantitativos comparando as pontuações de ambos os instrumentos (Questionário e Escala) foram apresentados por categoria (Escrita do nome; Leitura de faz de conta; Leitura no ambiente) e, também, no total.

**Tabela 3**

*Itens avaliados pela Escala de Letramento Emergente e pelo questionário com as respectivas pontuações consideradas*

| <b>Itens da Escala de Letramento Emergente</b> | <b>Pontuação Máxima/Original</b> | <b>Escala e Questionário/pontuação considerada</b> |
|--|----------------------------------|--|
| 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)                          |
| <b>Pontuação máxima</b>                        | <b>77</b>                        | <b>63</b>  |

## 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, 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 (engloba os componentes: 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 (engloba os componentes: 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; e o quarto, à Turma 4.

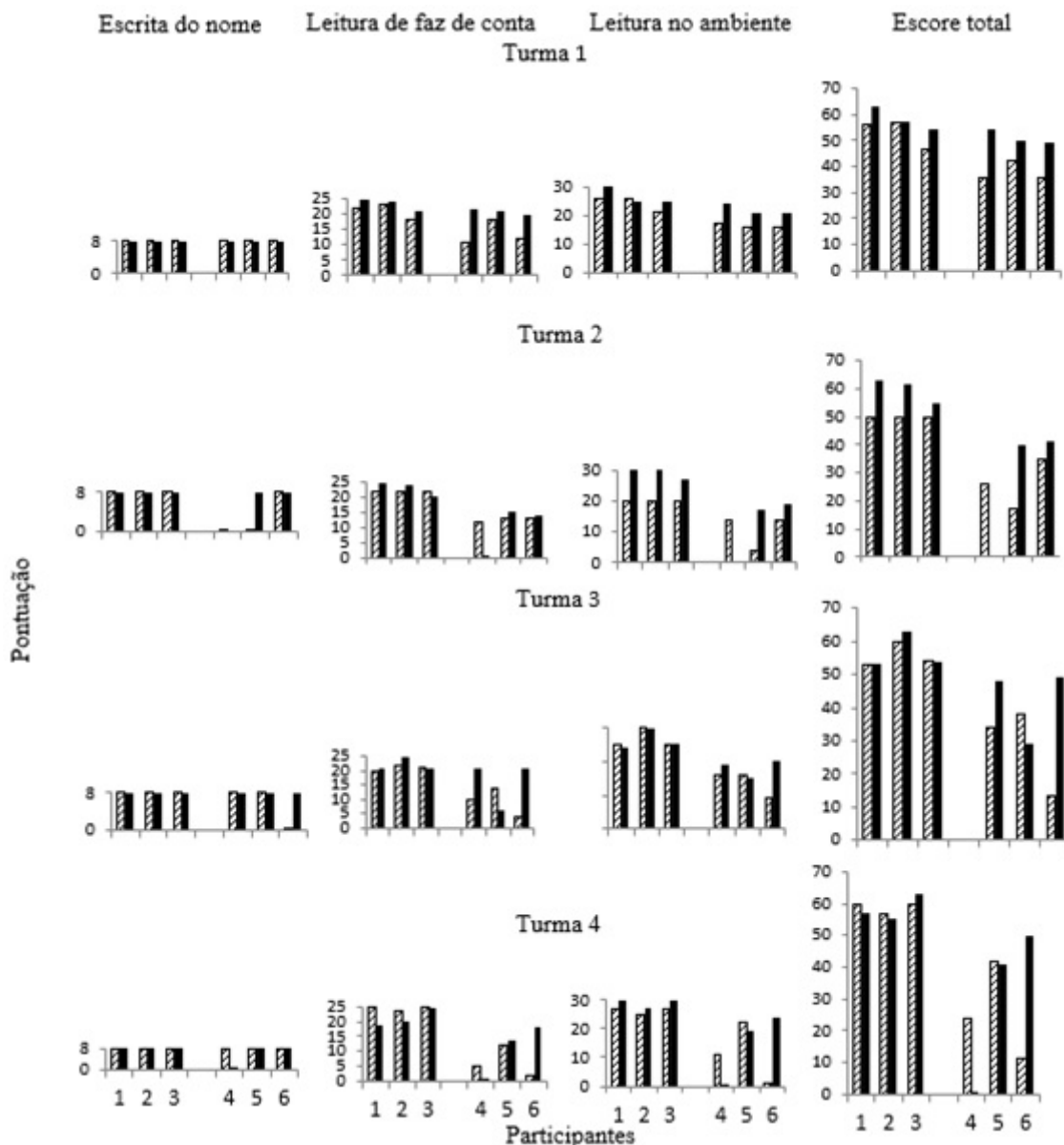


Figura 1. Pontuação obtida no questionário respondido pelas professoras (barras hachuradas) e na aplicação da Escala pela pesquisadora (barras pretas) para cada participante, por categoria e no total. O primeiro conjunto de colunas (1, 2 e 3) refere-se aos alunos indicados com bom desempenho e o segundo (4, 5 e 6) aos indicados com baixo desempenho.

Pode ser observado que, na categoria “Escrita do Nome”, há mínima variação entre a avaliação do professor e a da Escala. Os alunos que escreveram o nome fizeram sem dificuldade, nem erro ou troca de letras. As professoras das Turmas 2 e 3 indicaram que os alunos 5 e 6, respectivamente, não sabiam escrever seu próprio nome ou a escrita de, pelo menos, o primeiro nome; na aplicação da Escala, os alunos escreveram o nome quando solicitado pela pesquisadora. Uma hipótese que pode ser considerada para a escrita do nome sem dificuldade e, também, para a identificação das professoras, na maioria dos casos, refere-se à escrita e ao reconhecimento do nome em atividades da rotina diária da Educação Infantil,

principalmente, no último ano. Por exemplo, os nomes dos alunos estão nos objetos pessoais, nas listas de presença, em crachás. Além disso, diariamente, solicitava-se que escrevessem seus nomes em todas as atividades realizadas em folhas de papéis, facilitando a observação, pelo professor, do desempenho do aluno.

Na categoria “Leitura de faz de conta”, as professoras das quatro turmas avaliaram os alunos com bom desempenho igual ou muito próximo do desempenho obtido 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 desempenho, 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 desses casos, é importante ressaltar que houve diferença de, pelo menos, 50% entre a avaliação da professora e a Escala para cinco alunos indicados com baixo rendimento, sendo que, para quatro deles, a avaliação da Escala foi superior à da professora (Aluno 4 da Turma 1, Alunos 4 e 6 da Turma 3 e aluno 6 da Turma 4). Para o aluno 5 da Turma 3, a avaliação da professora foi superior à da Escala. No Questionário, em todas as questões relativas à categoria Leitura de faz de conta, a alternativa “d) Não notei esse comportamento” foi assinalada para todos os alunos indicados com baixo rendimento pela professora da Turma 2. Esse padrão de resposta não foi observado entre as outras três professoras.

Na Categoria “Leitura no ambiente”, pode ser observado nas quatro turmas que a avaliação das professoras, para alunos indicados com bom desempenho, foi mais próxima dos resultados obtidos na Escala e, em dois casos (alunos 2 e 3 da Turma 3), os resultados foram idênticos. 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, identificou-se 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 obtiveram resultados 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 1 ponto pela professora e obteve 24 pontos pela Escala. Destaca-se o fato de que, no dia a dia das aulas, em especial das turmas do último ano



da Educação Infantil, os alunos têm contato constante com a escrita de palavras, por exemplo, na escrita da rotina diária, do cabeçalho na lousa, na contagem dos alunos, na identificação dos nomes dos colegas, entre outros.

Quanto à categoria “Leitura no Ambiente”, a pontuação com a Escala poderia ser de até 30 pontos e, no questionário, de até 20 pontos, devido à anulação da questão 5. Pode ser observado na Turma 1 que houve variação de 7 pontos para os alunos 1 e 3 (bom desempenho), sendo que a pontuação maior foi a obtida na Escala; e de 8 a 18 pontos entre os alunos indicados com baixo desempenho, ou seja, a diferença mínima entre os alunos com baixo desempenho apresentou-se 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 foi entre 5 a 13 pontos, com a pontuação maior obtida pela Escala; e de 6 a 26 pontos para os alunos indicados com baixo desempenho, ressaltando que a maior diferença ocorreu na avaliação do desempenho do 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-se que o aluno 4 zerou na Escala e obteve 24 pontos pelo questionário da professora. Observa-se uma menor diferença nos resultados (Professor X Escala) entre os alunos indicados com bom desempenho e maior discrepância nos resultados dos alunos indicados com baixo desempenho.

### **Discussão**

Este estudo teve como objetivos avaliar, por meio de um questionário baseado na Escala de Letramento Emergente, o conhecimento do professor em relação à aprendizagem de comportamentos de letramento emergente de alunos indicados com bom e baixo desempenho; avaliar, por meio da Escala de Letramento Emergente, o desempenho dos alunos indicados pelos professores; e comparar a avaliação feita pelo professor com os resultados obtidos pela aplicação da Escala de Letramento Emergente. Os resultados mostraram que, de modo geral, as avaliações realizadas pelas professoras apresentaram duas tendências: a) escores altos foram atribuídos aos alunos por elas indicados como apresentando bom potencial para a aprendizagem, com uma diferença média de 5 pontos entre questionário e Escala; e b) escores

mais baixos foram atribuídos aos alunos indicados como tendo baixo potencial de aprendizagem, variando entre os diferentes alunos e, em oito dos doze alunos, foram mais baixos do que os aferidos pela Escala.

No presente estudo, foi possível identificar esse padrão de comportamento do professor duas vezes: na indicação do aluno e na atribuição de pontos quando foi solicitado que avaliasse o aluno de maneira mais específica e dirigida, conforme questionário elaborado a partir dos itens da Escala de Letramento Emergente. A comparação da avaliação da professora com os escores dos alunos na própria Escala mostrou discrepância mais acentuada entre as avaliações realizadas pelo professor (por meio de questionário) e pela pesquisadora (via Escala) para os alunos indicados com baixo desempenho.

Os principais dados do presente estudo sugerem 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, justamente aqueles que podem precisar de condições de ensino mais específicas para aprendizagem, ou seja, de um plano de ensino individualizado. Esses resultados estão de acordo com o estudo de Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004) que mostrou que, quando se tratava de indicar alunos com bom desempenho escolar, os professores superestimavam, apresentando pontuação maior na sua avaliação do que no desempenho obtido no teste. Na mesma relação, quando se tratava de indicar alunos com baixo desempenho escolar, os professores subestimavam e a diferença de pontuação também foi grande, isto é, a avaliação do professor sugeria um desempenho pior do que o aluno apresentou no teste. Os resultados do estudo de Vidal et al. (2019) também mostraram que a expectativa dos professores em relação ao desempenho dos alunos estava associada a fatores extraescolares. Os autores destacaram a importância de estudos futuros trabalharem diretamente com os professores as possibilidades que a escola tem de alterar o desempenho dos alunos provenientes de diferentes contextos sociais e econômicos, indicando o papel fundamental da gestão escolar como indutores de um trabalho efetivo dos professores nessa direção.

O presente estudo proporcionou uma condição interessante ao possibilitar que uma professora indicasse os mesmos alunos de outra professora, uma vez que parte destes frequentava em período integral a escola, e isso de fato ocorreu. Os resultados mostraram que quatro alunos foram indicados pelas duas professoras, apresentando convergência na avaliação dos desempenhos. Para três dos quatro alunos, as avaliações das professoras também convergiram com a avaliação pela Escala. Em um único caso (aluno 4 da Turma 2 e da Turma 4), as duas professoras superestimaram o desempenho de um aluno considerado

com baixo desempenho: a pontuação sugerida, embora baixa, foi maior do que a demonstrado na avaliação da Escala. A concordância entre professores pode indicar, por um lado, que avaliam o desempenho do aluno de maneira similar por atuarem na mesma escola, diante das mesmas orientações educacionais; por outro lado, também podem ocorrer conversas sobre os alunos em momentos de eventos proporcionados pela escola e, até mesmo, em encontros pessoais. Uma limitação importante refere-se ao viés do professor para indicar os alunos. Na presente pesquisa, participaram quatro professoras que responderam aos questionários, sem poder consultar materiais. Estudos futuros devem ampliar a amostra de professores e também analisar os perfis de formação e de experiência na educação infantil.

Do ponto de vista da motivação do professor para ensinar, talvez a baixa expectativa sobre o potencial dos alunos afete a disposição para ensinar e criar condições favorecedoras de aprendizagem. Ademais, as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades propostas podem ser pouco reforçadoras para o comportamento do professor em planejar novas atividades. Conforme indicado por Schmidt e de Souza (2008), a interação entre professor e aluno acaba sendo a relação mais evidente do processo de ensino e aprendizagem, acarretando responsabilização do professor pelos fracassos, sem levar em conta todos os demais agentes educacionais e sociais envolvidos. As autoras ainda destacaram que o comportamento de ensinar do professor é modelado por suas experiências em sala de aula, assim, o baixo rendimento do aluno, os resultados discretos decorrentes do comportamento de ensinar e as críticas de outros profissionais podem ocasionar a recusa em trabalhar com alunos que necessitam de condições específicas de ensino, evitando, dessa forma, ser responsabilizado pelo “fracasso” escolar destes.

Resultados obtidos no presente estudo sugerem que práticas presentes na rotina escolar podem ser aprimoradas para contribuir na condição de aprendizagem dos alunos e, também, de avaliação do comportamento destes pelos professores. Por exemplo, alunos com baixo desempenho (4 da Turma 2, 5 da Turma 3 e 4 da Turma 4) foram avaliados pelas professoras com conceito superior ao obtido pela Escala nas categorias “Leitura de faz de conta” e “Leitura no ambiente”. Os dados sugerem que as avaliações foram realizadas com base nas atividades da leitura de livros de histórias conduzidas frequentemente na rotina das aulas na Educação Infantil. Entretanto, em geral, a prática da leitura se caracteriza pela leitura do livro pelo professor enquanto os alunos ouvem. Essa prática pode dificultar a observação das tentativas de leitura dos alunos. Essa suposição foi investigada no estudo de Maia, Leite e Maia (2011), que identificaram que a literatura infantil faz parte da rotina na Educação Infantil, porém, na maioria dos casos, 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. As autoras destacaram a importância do planejamento acadêmico, incluindo a literatura infantil, considerando a oportunidade de o aluno atuar ativamente com o material escrito.

A partir desses achados, uma alternativa para a atuação dos professores seria utilizar a técnica da leitura compartilhada, na qual sua atuação se caracteriza como mediador durante a leitura da história, ou seja, na leitura compartilhada, os papéis do adulto e da criança são invertidos (Whitehurst & Lonigan, 1998). Nessa ocasião, o professor realiza mediações, com perguntas e respostas relacionadas a personagens, tema, imagens contidas nas páginas dos livros ou ao código escrito, de forma a estimular o engajamento do aluno com a história lida e relacionar o que ouve durante a leitura com o já vivenciado.

Uma outra característica da Educação Infantil que pode contribuir para o desenvolvimento da criança refere-se à sua presença desde muito cedo na escola. Esse contato permite que os professores possam estar atentos ao seu desenvolvimento e orientar a família para buscar avaliações e intervenções precocemente. Na presente pesquisa, o aluno 6, no início do ano letivo, foi indicado pela professora para ser avaliado por equipe de profissionais especializada, em razão de apresentar comportamentos característicos de autismo: fala restrita, com poucas palavras; não iniciar um diálogo, por mais simples que fosse; não responder a comandos simples; não demonstrar compreensão quando a professora falava com ele; gritar bastante, pela dificuldade em se comunicar. A família foi orientada pela direção da escola e o aluno foi encaminhado para avaliação pela APAE da cidade. Ao final da pesquisa, a escola foi informada que o aluno foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista.

Na presente pesquisa, o questionário foi elaborado com o objetivo de facilitar ser respondido pelas professoras, considerando o número de instrumentos dessa natureza para cada uma delas. Dessa forma, tentou-se resumir e, ao mesmo tempo, elaborar questões claras. Entretanto, na análise dos dados foram identificadas limitações na análise das alternativas de alguns itens, sendo necessária a revisão do instrumento, por exemplo, nas alternativas “Não notei este comportamento.”, “Nunca fiz esta atividade.”, “Não lembro.”. Na categoria “Funções da Escrita” no item 5 do questionário (equivalente a 10 pontos), ao analisar a alternativa “Nunca fiz esta atividade”, foi identificado que este expressava informações sobre a atuação pedagógica do professor e não sobre o conhecimento do aluno, sendo excluída na avaliação da categoria. Diante disso, sugere-se que estudos futuros devem planejar a avaliação do professor, a partir da própria Escala de Letramento Emergente, possibilitando o acesso a materiais. Sugere-se também estudos futuros que caracterizem o contexto da sala de aula e da

prática do professor, a fim de identificar as condições que podem ser motivadoras para os alunos desenvolverem as habilidades de letramento emergente.

Por fim, destaca-se que, apesar das limitações encontradas com a utilização do questionário elaborado, os dados da presente pesquisa demonstram, de modo geral, que os professores superestimaram o desempenho de alunos com bom desempenho e subestimaram o de alunos indicados com baixo desempenho. Considerando que, em algumas ocasiões, o professor identifica a dificuldade do aluno em aprender determinados conteúdos, porém pode não saber como planejar estratégias de ensino que estimulem seu desenvolvimento, estudos futuros devem considerar o planejamento e a oferta de atividades na formação de professores.

### Referências

- 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, 21*(2), 79-90. doi: 10.1590/S0103-166X2004000200006
- Maia, A. C. B., Leite, L. P., & Maia, A. F. (2011). O emprego da literatura na educação infantil: A investigação e intervenção com professores e pré-escola. *Revista Psicopedagogia, 28*(86), 144-155. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862011000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200005)
- Murdock-Perriera, L. A., & Sedlacek, Q. C. (2018). Questioning Pygmalion in the twenty-first century: The formation, transmission, and attributional influence of teacher expectancies. *Social Psychology of Education: An International Journal, 21*(3), 691-707. doi: 10.1007/s11218-018-9439-9
- Rasche, V. M. M., & Kude, V. M. M. (1986). Pigmalião na sala de aula: Quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa, (57)*, 61-70. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1338/1338>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinates of pupils' IQ gains. *Psychological Reports, 19*(1), 115-118. doi: 10.2466/pr0.1966.19.1.115
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Rinehart and Winston.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Couture, C. (1998). Emergent literacy and intellectual disabilities. *Journal of Early Intervention, 21*(3), 267-281. doi: 10.1177/105381519802100307

- Schmidt, A., & Souza, D. G. (2008). Uma análise de metacontingências na escola inclusiva. In W. C. M. P. Silva (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 21, pp. 267-281). Santo André, SP: Esetec Editores Associados.
- 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 Evaluation, 24*(3-5), 91-98. doi: 10.1080/13803611.2018.1548785
- Vidal, E. M., Galvão, W. N. M., Vieira, S. L., & Chaves, J. B. (2019). Expectativas docentes e aprendizagem: Explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. *Educação e Pesquisa, 45*, 1-20. doi: 10.1590/S1678-4634201945201657
- Wang, M., & Cai, J. (2016). The Application of Pygmalion Effect in Classroom Education. In International Science and Culture Center for Academic Contacts (Org.), *Proceedings of the 2016 International Conference on Arts, Design and Contemporary Education* (pp. 980-982). doi: 10.2991/icadce-16.2016.239
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

**Endereço para correspondência**

**Lilian Maria Carminato Conti**

Rua Palmira Martins Ruggiero, 61, Res. Américo Alves Margarido, São Carlos - SP, Brasil. CEP 13567-891

Endereço eletrônico: lilianmconti@terra.com.br

**Lidia Maria Marson Postalli**

Rodovia Washington Luís, Km 235, SP 310, São Carlos - SP, Brasil. CEP 13565-905

Endereço eletrônico: lidiapostalli@ufscar.br

**Deisy das Graças de Souza**

Rodovia Washington Luís, Km 235, SP 310, São Carlos - SP, Brasil. CEP 13565-905

Endereço eletrônico: ddgs@ufscar.br

Recebido em: 27/03/2021

Reformulado em: 28/09/2021

Aceito em: 19/10/2021

### Notas

\* Pedagoga com doutorado em Educação Especial pela UFSCar. Professora efetiva de educação infantil na prefeitura municipal de São Carlos/SP.

\*\* Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Pesquisadora do INCT-ECCE (MCTI/CNPq/CAPES/FAPs–Chamada 16/2014).

\*\*\* Professora Titular do Departamento de Psicologia, credenciada nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e em Educação Especial da UFSCar.

Financiamento: A segunda autora contou com apoio do financiamento do Edital Universal 01/2016 do CNPq (Processo #427409/2016-0). Essa pesquisa é parte do programa científico do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE) financiado pelo CNPq (Processo #465686/2014-1), FAPESP (Processo #2014/50909-8) e CAPES (Processo #88887.136407/2017-00). A pesquisa contou com o suporte da CAPES/PROEX (Processo #23028.005155/2017-67) sendo realizada como parte da tese de doutorado da primeira autora no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Este artigo de revista **Estudos e Pesquisas em Psicologia** é licenciado sob uma *Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 3.0 Não Adaptada*.