



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA

**O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM UMA
CRECHE MUNICIPAL DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2016

ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM UMA CRECHE MUNICIPAL
DE FORTALEZA.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Silvia Helena Vieira Cruz

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P166d Paiva, Ana Carine dos Santos de Sousa.
O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil : concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza / Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva. – 2016.
229 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

1. Creche. 2. Linguagem oral. 3. Concepções. 4. Práticas docentes. I. Título.

CDD 370

ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM UMA CRECHE MUNICIPAL
DE FORTALEZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Silvia Helena Vieira Cruz

Aprovada em: 12/07/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.(a) Dr.(a) Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. (a) Dr.(a) Tacyana Karla Gomes Ramos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Aos meus pais, Elen e Benedito, que apesar do pouco estudo que tiveram acesso, foram sábios ao me incentivar nos estudos e a me tornar uma pessoa do bem, que deseja sempre ir além!
A todas as crianças que passaram e passarão por minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me dar o dom da vida todos os dias e permitir que a história que venho construindo ao longo dos meus anos seja repleta de alegrias, encontros e desafios como foi a construção deste estudo.

Aos meus amados pais, Elen e Benedito, e meu querido irmão, João Paulo, que abriram mão de minha companhia, em vários momentos, para que eu me dedicasse às leituras e às escritas necessárias para essa pesquisa. Por me dar ânimo nos dias de tristeza, fraqueza e cansaço.

Ao meu amado esposo, Guilherme Filho, que em todos os momentos de nossa história tem apoiado minhas escolhas. Agradeço por ter sido tão compreensivo e respeitoso no percurso deste trabalho e no percurso da nossa união.

À querida professora Dr.(a) Silvia Helena Vieira Cruz, por ter me dado a honra de ser sua orientanda; por sempre me ajudar nos percalços que surgiram nesse caminho de incertezas que é pesquisar e dissertar; por me ensinar na ação o que é humildade, competência, ética, cooperação e sensibilidade. Foi encantadora a experiência de compartilhar alegrias e inquietações desse trabalho com você “Amada Mestra!”.

Às professoras Rosimeire Costa de Andrade Cruz, da UFC, e Tacyana Karla Gomes Ramos, da UFS, pelas participações e ricas contribuições em minha qualificação de projeto e defesa de dissertação.

Aos meus sogros, Graça e Guilherme, que tanto apóiam meus estudos, sempre me ajudando nos momentos em que precisei.

À amiga de todas as horas dessa aventura, Ana Paula Furtado, companheira que nos dias de maiores incertezas estava comigo. Compartilhei com você minha amiga, viagens, estudos, alegrias, tristezas, desabafos, ideais e até uma gravidez, “Bem-vinda Ana Clarice!”.

Às queridas amigas Eveline Silveira, Kamilla Amora e Taciana Almeida pela sensibilidade com os meus momentos difíceis e por compartilhar diversas alegrias nesse percurso, principalmente, pela ajuda e companheirismo quando mais precisei!

Às incentivadoras, amigas e conselheiras, Cíntia Santiago, Ariádine Custódio e Elizangela Amaral, que acompanharam do primeiro capítulo dessa história até o último. A compreensão e o incentivo de cada uma de vocês foram muito especiais. Agradeço pelas conversas bem-humoradas, pela escuta atenta e as falas reflexivas que tivemos.

Às colegas de trabalho Suely, Idalva, Suiane, Janaina, Fabíola e Ana Paula, que cooperaram para que me dedicasse aos estudos, sempre com palavras e gestos de incentivo.

Às companheiras do MIRARE: Grupo de estudos sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil, Janice, Bia, Janaina, Lays, Thalita, Tathiane, Jisle, Rejane, Shirley, Rozenda e Cybele. Nossos encontros são espaços de reflexão, mas também de momentos deliciosos de alegria e descobertas! Muito orgulho desse grupo!

Aos amigos da LIDELEC, Alexandre, Celiane, Ticiane, Edlane, Uiliete, Nerice, Crélia, Meire e Larissa, por compartilharem comigo experiências, estudos e afetos.

À Luiza Brilhante que acreditou e me incentivou a tentar e continuar o mestrado. Vendo além do que eu via.

À amiga Márcia Vanessa, outro encontro especial que levo desse mestrado, que vem me encantando com sua amizade, competência e delicadeza com o universo dos bebês.

Às amigas Tatiane Albuquerque, Jeane Maia, Cláudia Marques, Patrícia Coelho, Mônica Regina, Nara Sena, Janira Rodrigues, Juliana Landim, Bárbara Caline, que mesmo de longe estavam presentes, emitindo energias positivas e oferecendo-me palavras generosas.

Às companheiras do FEIC, em especial Francineide e Jesus que me acolheram com tanta generosidade e me inspiram a lutar por uma Educação Infantil de qualidade.

Aos queridos professores da graduação, Idevaldo Bodião e Ana Maria Iorio Dias, fundamentais no meu interesse pela vida acadêmica e paixão pela educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da UFC, pelas discussões propostas nas disciplinas que realizei. Em especial, às professoras Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins e Cristiane Amorim, por seus conhecimentos e simpatia durante as disciplinas que participei nesta linha de pesquisa.

Aos funcionários da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, que ajudaram a resolver de forma delicada as angústias administrativas que cercam os alunos do mestrado.

Às professoras que aceitaram participar deste trabalho, que me acolheram com respeito e confiança.

À SME de Fortaleza que permitiu meu ingresso em uma de suas instituições para a realização desta pesquisa.

Às crianças que participaram deste estudo, pelos sorrisos, pelos abraços e pelos olhares afetuosos. Vocês são a razão desse estudo e dos próximos que virão.

A todos que, de alguma forma, vivenciaram comigo esse capítulo da minha história!

“Até onde posso, vou deixando o melhor de mim... Se alguém não viu, foi porque não me sentiu com o coração.”

(Clarice Lispector)

RESUMO

A presente pesquisa situa-se na área da Educação Infantil e buscou conhecer as práticas e as concepções de professoras de creche em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Assim, procuramos apreender as compreensões das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças com as quais trabalham; conhecer o papel que as professoras atribuem a si mesmas, no desenvolvimento da linguagem oral das crianças; identificar as práticas realizadas nos diversos momentos da rotina pela professora que interferem no desenvolvimento da oralidade das crianças; analisar a qualidade dessas práticas. Respaldamos este trabalho nos estudos de Piaget (1983; 1986; 2009), Vigotski (1998; 2007; 2008) e Wallon (1995; 2007; 2008) sobre a importância do surgimento da linguagem oral e o papel desta no desenvolvimento integral e nas interações dos sujeitos; assim como nas discussões propostas por Bondioli e Mantovani (1998), Cruz (2011), Kishimoto (2011), Malaguzzi (1999), Oliveira-Formosinho (2011), acerca da formação e da profissionalidade docente nesta etapa da educação. A pesquisa de campo foi de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, realizada em uma creche municipal de Fortaleza que atende crianças de um a três anos de idade. Utilizamos como instrumentos investigativos: a aplicação de questionário e realização de entrevista com as três professoras e a observação das suas práticas pedagógicas, durante três meses. Adotamos como estratégias de registros o diário de campo, fotografias, gravação de voz e vídeo com a intenção de capturar as interações das docentes com as crianças e das crianças entre si. Nessa pesquisa, constatamos que as docentes compreendem a importância do seu papel no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, porém, apenas uma delas garante um trabalho de qualidade com essa linguagem em suas práticas com as crianças. Identificamos que as docentes não percebem que o desenvolvimento dessa linguagem acontece em todos os momentos da rotina, mesmo os que têm maior ênfase em ações de cuidado (alimentação e higiene). Duas das professoras não favorecem o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, em suas turmas, ocorrem precárias interações verbais entre docente e crianças. Este estudo destaca ainda que a temática sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças necessita de um olhar mais atento nas formações (inicial e continuada) de professores, que devem ainda dar maior visibilidade às especificidades do trabalho docente com as crianças de zero a três anos de idade, que vivem, cotidianamente, uma parcela significativa de tempo em instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Creche. Linguagem Oral. Concepções. Práticas Docentes.

ABSTRACT

This research took place in early childhood education and sought to know the practices and conceptions of teachers of children 1 to 3 years of age about children's oral language development. We try to understand how teachers observe the children's oral language development in the class where they work; to know how they analyze the role they play in the development of oral language of children; identify pedagogical practices carried out by the teacher in the routine that contribute the development of oral language of children; analyze the quality of these practices. We support this work in the studies of Piaget (1983; 1986; 2009), Vygotsky (1998; 2007; 2008) and Wallon (1995; 2007; 2008) about the importance of the emergence of oral language and how it contributes to the integral development and the interactions of the subjects; as well as in the discussions proposed by Bondioli and Mantovani (1998), Cruz (2011), Kishimoto (2011), Malaguzzi (1999), Oliveira-Formosinho (2011), about training and teaching profession in this stage of education. We used the case study with qualitative approach, in a municipal day care center of Fortaleza that serves children from one to three years old. We used as instruments: questionnaires, interviews and observation of three teachers and their teaching practices during three months. We adopted the diary, photographs, voice recording and video with the intention of capturing the interactions of teachers with children and children with children. In this study we found that the teachers knows the importance of their participation in oral development language of children, but only one of them ensures quality work with this language in their practices with children. We found that the teachers do not realize that the development of this language happens in all routine moments, even those with greater emphasis on care actions (food and hygiene). Two teachers do not favor the development of oral language of children because they provide poor verbal interactions between teachers and children. This study reveals that training meetings (initial and ongoing) should explore themes that help the teacher in teaching the children from zero to three years of age who are, day by day, in educational institutions.

Keywords: Day care center. Oral language. Conceptions. Teachers practices.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Lendo histórias	119
Foto 2 – Diálogos no parque	119
Foto 3 – Rabiscando juntas	119
Foto 4 – Recepção na chegada com brinquedos	121
Foto 5 – Interação entre crianças de diferentes idades	129
Foto 6 – Repouso (crianças tentando se levantar)	133
Foto 7 – Crianças no lanche da tarde	135
Foto 8 – Meninos do Infantil III brincando no parque	144
Foto 9 – Crianças esperando os pais	145
Foto 10 – Meninos conversando	145
Foto 11 – Professora Maria lendo a história	148
Foto 12 – Professora apresentando histórias às crianças	148
Foto 13 – Crianças assustando-se com a boca do jacaré	149
Foto 14 – Clara e sua exploração dos livros favoritos	149
Foto 15 – Crianças “dançando” sentadas	154
Foto 16 – Crianças apertando a “bolinha” do livro	154
Foto 17 – Gustavo apertando a “bolinha” do livro	155
Foto 18 – Crianças falando sobre a história	157
Foto 19 – Crianças cantando músicas na “roda de conversa”	158
Foto 20 – Lúcia falando de sua festa de aniversário	160
Foto 21 – Crianças inquietas durante a leitura	160
Foto 22 – Caixas e livros em cima do armário	162
Foto 23 – “A Roda de conversa” do Infantil III	163
Foto 24 – “Boneca é pra meninas!”	188
Foto 25 – Disputando um lugar	189
Foto 26 – Meninas do Infantil I e III fazendo um bolo	193
Foto 27 – Crianças alimentando as bonecas	194
Foto 28 – “Cadê a letra A?”	197
Foto 29 – Conversas no parque	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades comuns às turmas observadas	120
Quadro 2 – Descrição da vídeo-gravação: Infantil I	147
Quadro 3 – Descrição da vídeo-gravação: Infantil II	153
Quadro 4 – Descrição da vídeo-gravação: Infantil III	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estudos sobre o tema da linguagem oral entre os anos 2000 a 2015	31
Tabela 2 – Quantitativo de dias e turnos/horas de observação nas turmas	91
Tabela 3 – Organização e quantitativo do atendimento das crianças na Educação Infantil de Fortaleza	97
Tabela 4 – Turmas atendidas no CEI Cecília Meireles	99
Tabela 5 – Função, quantidade e escolaridade dos profissionais do CEI	102
Tabela 6 – Incidência das atividades de leitura de histórias e “Roda de conversa”/Roda de músicas realizadas nas turmas observadas	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atividades da rotina do Infantil I	109
Gráfico 2 – Atividades da rotina do Infantil II	110
Gráfico 3 – Atividades da rotina do Infantil III	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistente Educacional/ Auxiliar Educacional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DE	Distrito de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Escola Municipal
FACED	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	BASES TEÓRICAS	34
2.1	Algumas reflexões sobre crianças, infâncias, Educação Infantil e a profissionalidade docente nesse contexto	34
2.2	As Contribuições de Piaget, Vigotski e Wallon sobre o desenvolvimento da linguagem oral da criança	47
2.2.1	<i>Piaget</i>	47
2.2.1.1	<i>Fatores do desenvolvimento</i>	48
2.2.1.2	<i>Estágios do desenvolvimento</i>	51
2.2.1.3	<i>A linguagem</i>	54
2.2.2	<i>Vigotski</i>	56
2.2.2.1	<i>As funções Psicológicas superiores</i>	57
2.2.2.2	<i>Mediação: Instrumentos/Signos</i>	60
2.2.2.3	<i>O surgimento e a importância da linguagem</i>	61
2.2.2.4	<i>A Zona de desenvolvimento Proximal (ZPD)</i>	66
2.2.3	<i>Wallon</i>	69
2.2.3.1	<i>Os domínios funcionais</i>	70
2.2.3.2	<i>Estágios do desenvolvimento da pessoa</i>	76
2.2.3.3	<i>O desenvolvimento da linguagem da criança</i>	79
3	O CAMINHO METODOLÓGICO	82
3.1	A abordagem e o método	82
3.2	<i>Locus</i> e sujeitos da pesquisa	85
3.3	Instrumentos de construção de dados	87
3.4	A análise dos dados	94
4	CONHECENDO O CEI “CECÍLIA MEIRELES”	96
4.1	Localização, estrutura física e funcionamento	96

4.2	Quem são os profissionais?	100
4.3	Um pouco sobre as crianças, suas famílias e seus contextos de linguagem	104
4.4	Algumas considerações sobre a rotina do CEI	105
4.5	As rotinas nas turmas observadas: semelhanças e diferenças	108
4.6	Os sujeitos da pesquisa: Maria, Rute e Eva	113
5	AS PRÁTICAS E AS CONCEPÇÕES DAS DOCENTES: REFLETINDO SOBRE A QUALIDADE DAS PRÁTICAS	118
5.1	As práticas docentes para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças	119
5.1.1	<i>O desenvolvimento da linguagem oral nos diversos momentos da rotina</i>	<i>121</i>
5.1.1.1	<i>Infantil I – Professora Maria</i>	<i>121</i>
5.1.1.2	<i>Infantil II – Professora Rute</i>	<i>132</i>
5.1.1.3	<i>Infantil III – Professora Eva</i>	<i>138</i>
5.1.2	<i>Atividades planejadas “intencionais” com objetivo de desenvolver a linguagem oral</i>	<i>145</i>
5.1.2.1	<i>Infantil I – Professora Maria</i>	<i>147</i>
5.1.2.2	<i>Infantil II – Professora Rute</i>	<i>153</i>
5.1.2.3	<i>Infantil III – Professora Eva</i>	<i>159</i>
5.2	As docentes e suas concepções	166
5.2.1	<i>As crianças</i>	<i>166</i>
5.2.2	<i>A Educação Infantil e a Creche</i>	<i>171</i>
5.2.3	<i>O papel do docente que atua com crianças de 0 a 3 anos</i>	<i>173</i>
5.2.4	<i>O desenvolvimento da linguagem oral</i>	<i>178</i>
5.2.5	<i>O papel da docente no desenvolvimento da linguagem oral das crianças</i>	<i>182</i>
6	A LINGUAGEM ORAL NAS INTERAÇÕES COTIDIANAS DAS CRIANÇAS	186
6.1	As interações iniciadas por conflitos e disputas	186

6.2	As interações iniciadas por atitudes de cooperação e cuidado	190
6.3	As interações iniciadas por brincadeiras, imitação e jogo simbólico	193
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: INÍCIO DE NOVAS INQUIETAÇÕES	199
	REFERÊNCIAS	209
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	221
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS DA CRECHE	223
	APÊNDICE C – QUESTÕES PARA A OBSERVAÇÃO DE CAMPO	225
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORA.....	226
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS	227
	ANEXO A – MAPA DAS REGIONAIS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA	228
	ANEXO B – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DA SME	229

1 INTRODUÇÃO

*“Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência a vossa!
Todo o sentido da vida
principia a vossa porta;
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois a audácia,
calúnia, fúria, derrota...”*
(Cecília Meireles)

“Faladeira”, “conversadeira”, “perguntadeira”, “espilicute”, “curiosa”, entre outros adjetivos que crescemos ouvindo em nossa trajetória como estudante desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, por nos expressar através da fala. Perdi as contas de quantas vezes minha mãe foi chamada na “escolinha” que frequentava desde os quatro anos. A turma ou idade não importavam, jardim¹, alfabetização, 4ª série, 1º ano do Ensino Médio, sempre a mesma reclamação da maioria dos professores: “sua filha conversa demais!”. Muitas, dezenas de vezes fui separada dos colegas de sala para não conversar, os professores diziam que esse comportamento não era compatível com um “bom” aluno ou uma “boa” criança, era proibido conversar sobre qualquer tema, do brinquedo preferido quando criança ao filme preferido quando adolescente. Interagir em sala era algo proibido. Quanto menos queriam que falasse, mais gostoso era falar!

Consegui transgredir e resistir às tentativas de calar minha voz, desejos, pensamentos, curiosidades, experiências, interesses, mas não foi fácil! Porém nem todas as crianças e jovens conseguem suportar tantas exigências de silenciamento, tanta subordinação aos adultos e acabam realmente achando que se expressar através da fala, linguagem oral, é algo proibido.

Através de estudos, lutas sociais e avanços na legislação na área da Educação Infantil, hoje a linguagem oral deve estar presente nas relações sociais que as crianças vão estabelecendo com os colegas, professoras e outros atores componentes do contexto educacional, sejam nas creches ou nas pré-escolas. Nas instituições que atendem crianças devem ser possibilitadas experiências diversas como as rodas de conversa, dramatizações, brincadeiras livres, contações e leituras de histórias, rodas de música, diálogos nos momentos de higiene e alimentação que, planejadas ou não, ampliam o seu universo oral.

¹Termo utilizado referindo-se a turma de crianças de quatro anos (jardim I) e de cinco anos (jardim II) na instituição particular que estudávamos nos anos 80 na cidade de Fortaleza

Assim, compreendemos que o professor que atua na Educação Infantil deve conhecer a importância que a linguagem oral tem na vida escolar e social das crianças, para oportunizarem práticas cotidianas que desenvolvam tal linguagem. Como nos afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os ambientes que realizam um trabalho de qualidade com crianças devem prestigiar em seu currículo atividades que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais **orais e escritos**”. (BRASIL/MEC, 2009, p. 25, grifos nosso).

Nesse estudo, destacaremos a importância do desenvolvimento da linguagem oral no espaço que acolhe a Educação Infantil, visto que ela é uma das primeiras formas de interação das crianças e de inserção destas na cultura, já que é uma preciosa estratégia de comunicação e intercâmbio social, se possibilitada ao homem.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil nos alertam ser do senso comum que “o desenvolvimento da fala é natural e, portanto, não exige do professor uma atenção especial, o que termina sendo um engano”. (CEARÁ/SEDUC, 2011, p. 49).

O desafio da instituição de Educação Infantil e do professor que trabalha com esta faixa etária é, como aponta Junqueira Filho (2001), não compactuar da crença ou teoria inatista de que a fala da criança se dará naturalmente, tal qual o nascimento dos dentes ou crescimento dos cabelos.

Nesse mesmo sentido de que o desenvolvimento da linguagem oral deve ser pedagogicamente planejado e trabalhado na Educação Infantil e não visto como algo natural do desenvolvimento da criança, Zabalza (1998) aponta que:

Qualquer oportunidade é boa para exercitar a linguagem. Mas exercitá-la não é o suficiente; a ideia fundamental é aperfeiçoá-la, buscar novas possibilidades de expressão (vocabulário mais preciso, construções sintáticas mais complexas, dispositivos expressivos e referências cada vez mais amplas, etc.). **Neste sentido, a interação com os educadores (as) é fundamental.** (ZABALZA, 1998. p. 51, grifos nosso).

Compreendemos que a concepção de criança que o professor de Educação Infantil tem e as suas ações e atitudes dentro das instituições que acolhem este público são indissociáveis das atividades que propõe às crianças e da importância que designam à linguagem oral no desenvolvimento integral do sujeito, pois “a criança trata de se apropriar dessa forma de comunicação, imitando o modo como percebe que os adultos falam, ou seja, ela começa a falar, o que vai lhe abrir novas possibilidades de desenvolvimento.” (CEARÁ/SEDUC, 2011, p. 49).

O nosso envolvimento com a temática da linguagem oral no contexto da Educação Infantil iniciou-se desde a graduação, quando aluna de licenciatura em Pedagogia, quando cursava a disciplina *O ensino de linguagem nas séries iniciais do ensino fundamental*² no 6º semestre do referido curso. Nesse período surgiu um enorme interesse de nossa parte em aprofundar os conhecimentos em relação ao trabalho realizado na Educação Infantil com a linguagem oral, visto que o direcionamento da disciplina voltava-se quase que exclusivamente para o ensino fundamental I.

No semestre seguinte a professora desta disciplina abriu seleção para bolsistas de monitoria, na qual participamos e obtivemos aprovação, passando a ser monitora durante dois semestres no ano de 2008. Na ocasião, criamos, organizamos e coordenamos um grupo de estudos³ com o título *O desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita na educação infantil e ensino fundamental*. Nossa intenção com tal grupo de estudos era de proporcionar leituras e discussões, principalmente, sobre o desenvolvimento dessas linguagens na criança de 0 a 5 anos, na tentativa de ampliar os conteúdos que já eram trabalhados na disciplina já citada, que enfocavam em seu currículo quase que exclusivamente o ensino fundamental.

Além desta disciplina que possibilitou a experiência de monitoria, outras disciplinas do núcleo de Educação Infantil⁴ da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), foram essenciais para o nosso interesse pela linguagem oral das crianças e sobre a docência na Educação Infantil. Citaremos algumas delas e a sua relevância para a construção do nosso tema. A primeira disciplina que compunha esse núcleo de Educação Infantil foi a de *Fundamentos Psicogenéticos da Educação*, ministrada pela professora Silvia Helena Vieira Cruz, que tratava dos estudos realizados por Wallon, Vigotski e Piaget em relação ao desenvolvimento infantil, o que despertou um enorme interesse em nós pela área da educação de crianças e, principalmente, sobre o tema da linguagem na perspectiva vigotskiana. A segunda disciplina foi *Literatura Infantil e Educação da Criança*⁵, que abordava a importância da literatura na Educação Infantil, trazendo contribuições metodológicas no planejamento de atividades significativas para as crianças e que despertem o desejo delas pelas histórias e a ampliação do vocabulário por meio da literatura. A terceira

² Disciplina obrigatória, ministrada pela professora Dr.^a Ana Maria Iorio Dias.

³ Os encontros ocorriam no turno da tarde apenas para estudantes da graduação, durante quatro meses, quinzenalmente.

⁴ A maioria das disciplinas desse núcleo de Educação Infantil, no currículo da FACED (2005.1 a 2009.1) era optativa e oferecida no turno da tarde.

⁵ Disciplina optativa, ministrada pela professora Dr.^a Inês Cristina de Melo Mamede. Participamos como bolsista remunerada de extensão do Projeto UNIESCOLA coordenado pela mesma professora no ano de 2006, em que realizávamos acompanhamentos e estudos com as professoras alfabetizadoras de algumas escolas municipais de Fortaleza. Enfatizávamos o trabalho com os livros de literatura infantil com as crianças de 6 a 7 anos de idade.

disciplina, *Fundamentos da Educação Infantil*, foi extremamente significativa, pois no mesmo semestre que a cursávamos, também atuávamos como docente de crianças de cinco anos, em uma escola particular de Fortaleza, o que enriqueceu as teorias estudadas e discutidas na faculdade. A quarta e a quinta disciplinas, respectivamente, *Organização das experiências de ensino e aprendizagem na educação infantil* e *Prática de ensino na educação infantil*, ambas ministrada pela professora Rosimeire Costa Andrade, foram a consolidação do meu interesse pela educação de crianças, pois articulavam teoria e práticas nessa etapa da educação, através de visitas a instituições e também permitiam intervenções pedagógicas com as crianças e observação da prática das professoras participantes.

Todas essas disciplinas, com seus conteúdos, mediações das professoras⁶ e discussões em sala com os colegas, ajudaram a definir nossa opção profissional pela área da Educação Infantil e um interesse cada vez maior pelo papel docente em relação ao desenvolvimento integral das crianças e, em especial, da linguagem oral no contexto educacional.

A partir dessas experiências, como estudante de graduação, que influenciaram significativamente nossa prática profissional, passamos a dar um maior enfoque para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, suas falas e hipóteses imaginárias e reais, através de atividades diferenciadas cotidianamente. Assim, percebemos, como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que muitas colegas professoras da pré-escola, em suas práticas, apontam que a linguagem oral só pode ser fomentada nas rodas de conversa, e, mesmo estas, se restringem a perguntas pobres e nada desafiadoras para as crianças, assim como a uma falsa liberdade de expressão e diálogo significativo, não compreendendo a funcionalidade social e pedagógica que o desenvolvimento da linguagem oral tem para as crianças no contexto da Educação Infantil.

Tal inquietação consolidou-se a partir de nossa prática docente em turmas do 1º ano⁷ do ensino fundamental, ao recebermos crianças oriundas da Educação Infantil. Observamos que esses sujeitos demonstravam receio em falar em sala de aula no início do ano letivo, se estendendo, por vezes, até os primeiros meses de aula. Mesmo com diferentes intervenções pedagógicas para que expusessem suas ideias e sentimentos, nossa hipótese é

⁶ Nos anos em que realizamos as referidas disciplinas que tinham como foco a Educação Infantil, todos os docentes eram do sexo feminino.

⁷ Nessa série, a pesquisadora atuou como docente, durante os anos de 2010, 2011 e 2012, em escolas municipais de Fortaleza.

que a maioria dessas crianças, não sentia o espaço da sala como seguro para se expressarem oralmente ou não tinham um vocabulário suficiente para expressar o que desejavam.

Mesmo com uma maior experiência docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, escolhemos a faixa etária de um a três anos de idade para a realização desta pesquisa, a partir de observações frequentes que realizamos quando formadora de professores e coordenadores pedagógicos do município de Fortaleza, em diferentes Centros de Educação Infantil, Creches Conveniadas e Escolas Municipais (que atendiam pré-escola), durante todo o ano de 2013. Realizamos acompanhamentos pedagógicos a estas instituições e seus profissionais, com foco na ação docente e qualidade pedagógica no atendimento às crianças, compreendida aqui como sendo a oportunização de experiências que articulem cuidar e educar nas práticas cotidianas realizadas junto com as crianças nos diversos momentos das rotinas, respeitando seus desejos, saberes, necessidades, especificidades e interesses.

Além desses aspectos que fazem parte da nossa compreensão sobre qualidade pedagógica, outros fatores eram observados durante o acompanhamento as instituições já citadas, que trazem uma visão mais geral de qualidade, essenciais para um trabalho pedagógico que respeite as especificidades desta etapa, tais como: a infraestrutura física apropriada ao atendimento das crianças; o planejamento docente que prime pela criança como ativa e competente; a organização dos espaços nas salas de atividades e na instituição como um todo; a relação instituição-família; a organização das rotinas; articulação do cuidar e educar nas diferentes atividades oportunizadas; perfil dos profissionais que atuam com as crianças.

Segundo Moss (2011, p. 21), a definição de “qualidade deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca chegando a um enunciado final, objetivo”. Assim, deixamos claro que os aspectos citados acima como qualitativos no trabalho na Educação Infantil fazem parte de uma construção histórica do que seja qualidade nesse espaço de atendimento de crianças, e está permeado de concepções e valores de quem definiu tais pontos, a serem observados e levados em consideração nos acompanhamentos pedagógicos realizados por nós.

Trazendo a discussão novamente para o tema desta pesquisa, percebemos na maioria das turmas acompanhadas e observadas em um ano de visitas a estas instituições, uma escassez de experiências que tivessem como objetivo pedagógico desenvolver a linguagem oral das crianças, logo nesta fase da vida tão propícia para a mediação do adulto (professor) e para o desenvolvimento desta linguagem. Vimos ainda rotinas sem significado para a vida das crianças, empobrecidas de espaços-tempos para o diálogo, troca entre as crianças e delas com

os adultos, além de uma ociosidade silenciosa presente em vários momentos das rotinas acompanhadas.

Em relação à ociosidade das crianças nas instituições acompanhadas, apontamos os estudos de Andrade (2002; 2007) que encontraram também nas rotinas das creches de Fortaleza, momentos de espera e ociosidade das crianças, sob um forte caráter disciplinar das professoras que participaram deste estudo. Além disso, a maioria das atividades realizadas com as crianças não eram planejadas, o que corrobora com o que observávamos nas turmas de idade de creche⁸ nos acompanhamentos pedagógicos realizados em 2013.

Enfim, a experiência docente em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, ao observarmos a insegurança das crianças para se expressarem, provavelmente por falta de experiências que desenvolvessem a linguagem oral delas, em consonância com as observações que realizamos em turmas de creches, em que as práticas de algumas professoras demonstraram um trabalho pobre para fomentar a linguagem oral, nos alertaram para o tema desta pesquisa.

Infelizmente, no Brasil as práticas docentes com crianças vêm de um histórico assistencialista, em que a criança era vista como sujeito incompetente e sem direitos, fato que ainda perdura em algumas práticas atuais. Kuhlmann Junior (1998) afirma que se previa uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes era destinado, provavelmente, um futuro de pobreza. Dessa forma, o atendimento para esse público de crianças, também deveria ser de baixa qualidade, com práticas pedagógicas pobres e centradas nos adultos, já que a criança não é vista com sujeito de direitos, segundo esta concepção.

Na contramão dessa história, os estudos relativos a infância e na área na Educação Infantil apontam que as crianças são protagonistas ativas e competentes que buscam realizar diálogos e interações com seus pares e os adultos, na vida coletiva das salas, dos parques, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias, conforme Edward (1999), além de serem o centro do planejamento curricular. (BRASIL, 2009).

Ao se compreender que, como nos afirma a proposta pedagógica defendida por Malaguzzi (1999), o diálogo é o componente propulsor das interações sociais que as crianças vivenciam e que a linguagem oral possibilita a troca com colegas, professores e a própria

⁸ Ao nos referirmos a nomenclatura idade de creche, estamos tratando da faixa etária de 0 a 3 anos de idade (BRASIL, 1996), especificamente no município de Fortaleza, crianças de 1 a 3 anos, visto que crianças menores de 1 ano não são atendidas nesse município.

família, percebemos como ela é fundamental e deve ser trabalhada de forma intencional dentro do contexto da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o professor terá uma ação diferente do que já se propõe nas rotinas das creches e pré-escolas. Sendo assim, seu papel centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da “co-construção” do conhecimento pela criança. (EDWARDS, 1999).

Para Zabalza (1998, p. 51), as práticas docentes nos contextos de Educação Infantil devem privilegiar a linguagem oral das crianças, pois “é sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender” delas.

Percebemos que os estudos na área de educação em relação a este tema necessitam de maiores investimentos por parte dos pesquisadores. Sabemos que após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Educação Infantil tem a cada ano, elevado o seu número de matrículas tanto no que se refere à pré-escola como a creche, e, assim se torna necessário um quantitativo de estudos qualitativos que envolvam as crianças de zero a cinco anos e o desenvolvimento de sua linguagem oral. (BRASIL/LDBEN, 1996).

Dados do Censo Escolar de 2007 a 2013 apresentam que o número de matrículas na Educação Infantil só evoluiu, principalmente, no âmbito da creche (0 a 3 anos). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007 o Brasil realizou 1.579.581 de matrículas na creche e em 2013 esse quantitativo avançou para 2.730.119. Ou seja, um aumento expressivo de 57% de crianças iniciando sua vida escolar em creches, o que requer um olhar criterioso para o funcionamento desses espaços de cuidados e educação de crianças. Mesmo sabendo que esse número de matrículas ainda é insuficiente, compreendemos que com esse avanço na oferta, também se faz necessário,

[...] pensar na qualidade da educação das crianças pequenas. Se há um número maior delas, certamente mais escolas e mais propostas coerentes com essa faixa etária são necessárias. Se mais professores são convocados a assumir a docência, é preciso muito conhecimento por parte desses [...]. (BRAGAGNOLO, 2014, p. 5).

A afirmação acima, nos faz refletir que até bem pouco tempo a sociedade concebia a creche, como um lugar de cuidado e recreação, numa concepção de que as crianças menores não necessitam de intervenção e mediação dos professores, para desenvolver-se de forma integral. (BRAGAGNOLO, 2014).

Hoje a criança é vista como competente, que requer cuidados, mas que é capaz de aprender através de experiências significativas, na relação com o outro e com o mundo no qual se insere. Nessa relação, o surgimento da linguagem oral é um fator preponderante e rico, necessitando que o espaço da creche colabore nesse desenvolvimento.

Compreendendo a importância desta temática e com a perspectiva de conhecer melhor os estudos sobre o tema no contexto brasileiro, realizamos um levantamento da produção nacional utilizando os sites das seguintes instituições: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para a realização dessa pesquisa foram usados como descritores: linguagem oral, fala, oralidade, criança, Educação Infantil e creche. Além disso, delimitamos os últimos 15 anos como foco deste levantamento, após observarmos um maior quantitativo de pesquisas na área da Educação Infantil, pós anos 90.

A análise inicial indica que a produção sobre essa etapa da educação ainda é focada no período da pré-escola e que a linguagem escrita ainda é bem mais enfatizada que a oral. Outro dado que vale mencionar é que, mesmo delimitando a área da Educação Infantil, essa pesquisa encontrou que um grande número (aproximadamente, mais que setenta por cento) da produção científica em nosso país sobre o desenvolvimento da linguagem oral da criança se concentra na área da saúde (psicologia, fonoaudiologia, enfermagem, pediatria). Essa expressiva produção parece indicar uma preocupação relevante dos profissionais da saúde em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, o que nos faz refletir sobre uma necessidade de ampliação de estudos sobre esse tema na área da Educação Infantil, comparando-se com os estudos da área da saúde.

Como já citado, a maioria dessas pesquisas tem como enfoque a escrita da criança em idade pré-escolar. Sabemos que se fazem necessárias pesquisas na área da linguagem escrita em relação à criança, na perspectiva de colaborar com os professores para que não se utilizem de concepções e metodologias que tratem a Educação Infantil como espaço de prontidão para o Ensino Fundamental. Ou ainda contribuir para evitar a fragmentação entre o cuidar e o educar, sendo a creche apenas espaço para cuidados e a pré-escola espaço para se preparar para as séries posteriores, com uma educação voltada especialmente para a linguagem escrita, esquecendo todas as outras linguagens possíveis de serem proporcionadas as crianças.

Salientamos ainda que, ao utilizarmos os descritores linguagem oral e Educação Infantil, uma parcela de teses e dissertações se referiam as crianças de idade de 6 a 11 anos de

idade que frequentam o Ensino Fundamental I, talvez esse dado foi encontrado, porque até bem pouco tempo as crianças de seis anos⁹ faziam parte da Educação Infantil.

Desde a Educação Infantil a criança pensa, fala, interage, investiga e reflete através de várias linguagens, principalmente através da linguagem oral. Porém, muitas vezes, gestores, professores, cursos de formação, se esquecem que as práticas sociais de leitura, oralidade e escrita se iniciam antes do Ensino Fundamental, surgem desde a creche ou antes da criança adentrar nesta instituição, pois se sabe que as crianças entram em contato com o mundo letrado nos diferentes contextos que frequentam e se socializam, desde que nascem. (SOARES, 2003).

As pesquisas¹⁰ que envolvem o tema da linguagem escrita na Educação Infantil são extremamente pertinentes para que se conheça mais sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil e de como as crianças passam pelo processo de aquisição da escrita, que se inicia com um trabalho que desenvolva a linguagem oral das crianças.

Entre os trabalhos na área da linguagem escrita, destacamos o realizado por Barbosa (2013) que propôs analisar algumas manifestações no processo de aquisição de escrita de crianças que frequentam a Educação Infantil e crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na faixa etária compreendida de dois a nove anos. Utilizou-se de diferentes registros, provenientes de gravações de áudio e vídeo realizadas em âmbito escolar no ano letivo de 2011. A autora percebeu que o sujeito criança mostra uma faceta de sua posição no mundo, uma vez que pactua com a cultura da linguagem oral e escrita, expondo sua singularidade. Nesse contexto, a passagem do registro natural para o registro simbólico, valorativo e cultural se dá no jogo de relações entre o sujeito, o outro e a língua. (BARBOSA, 2013, p. 13).

Essa produção é importante no sentido de não se repetir métodos de preparação para a etapa de ensino seguinte e subsidiar reflexões para a ação dos docentes que sejam coerentes com a visão de criança difundida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Conforme esse documento, a criança é “centro de planejamento e participante de experiências que tenham como eixos norteadores as brincadeiras e as interações”. (BRASIL, 2009).

⁹ Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010.

¹⁰ Scarpa (2014), Barbosa (2013), Rodrigues (2012), Brande (2003), Corsino (2003).

O que nos inquietou, na busca de pesquisas nos sites, é a pouca produção sobre o tema da linguagem oral da criança de zero a três anos de idade, e mais ainda, que tenha como foco o papel docente no desenvolvimento desta linguagem, tema da presente pesquisa.

Dos trabalhos encontrados que tratam de alguma forma o tema da linguagem oral na Educação Infantil, especificamente na creche, estudos como os de Ramos (2006) e Castro (2011) trazem a perspectiva do desenvolvimento da linguagem a partir das relações entre as próprias crianças (6 a 20 meses de idade) e delas com os adultos, evidenciando um olhar mais atento às interações que acontecem no espaço da creche e que devem proporcionar avanços significativos na linguagem das crianças pequenas.

Ramos (2006) buscou examinar as interações dos bebês e crianças bem pequenas entre seus iguais e com as educadoras de creche, apreendendo alguns aspectos qualitativos desse processo e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem infantil, através de observações em turmas de crianças entre seis a vinte meses de idade e registros em vídeos durante três meses. Uma das evidências encontradas pela autora foi que a imitação é um recurso não verbal bastante utilizado pelos bebês, sendo extremamente eficaz para as crianças que ainda não possuíam uma linguagem oral bem desenvolvida. Além disso, outro achado da pesquisa de Ramos (2006) foi a que “parece confirmar alguns resultados da literatura que defendem a interação criança-criança como um espaço promotor do desenvolvimento que conduz à representação da linguagem [...]” (RAMOS, 2006, p. 16 e 17).

Castro (2011), em seu estudo, procurou observar e analisar a constituição da linguagem entre os bebês e dos bebês bem como as estratégias de comunicação que utilizam antes da fala. A pesquisa de campo ocorreu em uma creche pública, envolvendo, bebês com idade entre sete e dezoito meses. Por meio de quatro meses de observação, foi possível constatar “que os olhares, risos, choros, balbucios, gestos, movimentos e expressões faciais dos bebês desencadeiam a descoberta das estratégias de comunicação que utilizam antes da fala”. Assim “se apropriam dos atos sociais do cotidiano, agem com e sobre eles e os transformam. Constatou-se, ainda, a produção de 'diálogos' entre os bebês”. (CASTRO, 2011, p. 11-12).

Através destes estudos, percebemos o quanto as crianças são protagonistas e ativas em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, inclusive em relação a linguagem oral. Porém, nosso trabalho buscou dar enfoque às práticas realizadas nos diversos momentos da rotina pelas professoras, para que essa linguagem fosse ampliada nos meninos e nas meninas de um a três anos de idades.

Com perspectivas parecidas ao nosso estudo, apenas três trabalhos, frutos de uma tese e duas dissertações, respectivamente, foram encontrados no site da BDBTD, tratando das práticas docentes na Educação Infantil em relação ao desenvolvimento da linguagem oral: Chicarelle (2010), Paiva (2012) e Pinho (2013). Trataremos de cada um deles de forma resumida.

Chicarelle (2010) objetivou compreender e identificar o lugar que ocupa a fala das crianças na ação docente. Analisou os fatores que dificultam ou favorecem o desenvolvimento da fala da criança, com a influência das professoras de Educação Infantil pesquisadas. Os sujeitos de sua pesquisa foram professoras e crianças de quatro anos de idade, inseridas em turmas de creches do norte do Paraná, utilizando como estratégias de construção de dados a observação destes sujeitos, análise de documentos e entrevistas. A autora chegou à conclusão de que a fala e a participação docente são fundamentais para a participação e a fala das crianças. Além disso, na maioria das observações evidenciou-se uma precariedade na qualidade das conversas, ausência de conversas, autoritarismo da docente com as crianças, ausência de proposição de liberdade para a fala, inexistência de uma relação adulto/criança que desenvolvesse a fala das crianças da pré-escola.

A partir dos estudos de Chicarelle (2010), percebemos que as práticas docentes na Educação Infantil em relação ao desenvolvimento da linguagem oral podem ainda estar longe de considerar a criança como centro do planejamento pedagógico (BRASIL, 2009). O que se percebe, a partir das conclusões da autora, é a não ação da professora para a escuta atenta aos desejos e necessidades das crianças.

Mais inquietante ainda é perceber que o espaço-tempo da fala que deveria ser privilegiado na Educação Infantil, ao promover o desenvolvimento da linguagem oral, está tendo um papel oposto, sendo espaço-tempo de silenciamento, de opressão, de mordança, como enfatiza também De Ângelo (2011).

O segundo estudo que teve como foco a ação do professor no desenvolvimento da linguagem oral da criança foi o de Paiva (2012), que traz outras reflexões, pois revela em seus resultados que há uma necessidade de maior investimento na formação inicial e continuada de professores de crianças, no que se refere a compreender o processo de aquisição da linguagem na infância. A autora percebeu uma lacuna entre concepções e práticas docentes, ao realizar a análise do discurso de professoras que atuam na Educação Infantil sobre o desenvolvimento da linguagem oral da criança.

Diante das observações e análise discursiva, constatou-se a necessidade de ampliar a oferta de formação de professores voltada para aquisição de linguagem, visto que os

sujeitos envolvidos trabalham com crianças que vivenciam este processo. A concepção de linguagem da maioria dos docentes foi que a linguagem é um meio de comunicação, o que nos faz pensar que ainda trabalham a linguagem apenas por sua utilidade comunicativa, deixando de lado uma instância não menos importante que esta, que é a constituição do sujeito. (PAIVA, 2012, p. 63).

Outro trabalho que contribuiu bastante com a nossa pesquisa foi o de Pinho (2013). A pesquisa da autora traz algumas reflexões acerca da percepção das professoras da creche quanto à relevância das práticas pedagógicas no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e da influência da comunicação estabelecida entre professora e crianças. O *locus* da pesquisa foi uma creche municipal de Manaus, em turmas com crianças entre dois e quatro anos de idade (Infantil II e III). O estudo teve como objetivo central compreender a relação entre o diálogo estabelecido entre professoras e crianças e o desenvolvimento da linguagem oral na prática pedagógica da creche.

A pesquisa qualitativa adotou como procedimentos metodológicos: as observações participantes, as autocopias e as entrevistas semiestruturadas. Como resultados da investigação a autora encontrou que na instituição escolar observada, é necessário possibilitar às crianças a fala, levando em consideração o que dizem e apresentando desafios dialógicos, ajudando na continuidade do pensamento apresentado por elas, questionando-as e fazendo-as refletir mais profundamente sobre os temas abordados.

Além disso, ressaltamos a necessidade das educadoras de aprofundarem seus conhecimentos quanto à importância de suas ações pedagógicas no desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil, possibilitando, dessa maneira, um espaço comunicativo ainda mais participativo e relevante. Acreditamos ser necessário consolidar a autonomia e iniciativa das crianças, bem como a sensibilização das professoras quanto à importância dos diálogos (mesmo dos pequenos), da necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância e da resignificação das práticas por intermédio de uma formação continuada em serviço. (PINHO, 2013, p. 9).

A pesquisa de Pinho (2013) tem uma relação semelhante como o nosso estudo, ao preocupar-se com a concepção do professor sobre o seu papel no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, porém diferencia-se, pois nossa pesquisa abrange as turmas de idades entre um e três anos, acompanhando as crianças e suas tentativas de comunicação, antes da fala convencional. Além disso, neste estudo tentamos estabelecer uma análise qualitativa do trabalho com a linguagem oral das crianças pelas docentes, a partir de documentos nacionais e fundamentação teórica que tratam sobre qualidade e este tema.

No site da SCIELO, encontramos o trabalho de Costa e Gontijo (2011), que apontam em sua pesquisa que a brincadeira infantil é fator importante para o desenvolvimento

da linguagem oral das crianças, pois através da brincadeira elas recriam diferentes contextos comunicativos. O estudo foi realizado em uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Vitória-ES, com cinquenta e duas crianças de dois a seis anos de idade e cinco professoras. As autoras encontraram, que através das brincadeiras das crianças a ampliação do discurso delas, quando as crianças realizavam a imitação e a representação das ações das professoras e de outros adultos que se relacionavam. Um dos meninos participantes da pesquisa, com aproximadamente três anos, imitou a postura de leitor que observou antes na professora, quando ela lia uma história para a turma, assim como, perguntava aos colegas as mesmas questões levantadas por sua professora sobre a história lida anteriormente. Dessa forma, podemos constatar com tal estudo, que as experiências de linguagem oral oportunizadas pelas professoras, como a leitura de histórias¹¹, assim como, o espaço que dão a brincadeira no cotidiano das crianças, são propulsoras do desenvolvimento da fala delas.

Também no site da ANPED¹², apenas um trabalho com o enfoque no papel docente para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças foi encontrado, trata-se do estudo realizado por Alves (2015), que aborda os discursos das professoras de Educação Infantil sobre o trabalho com a linguagem oral, a leitura e a escrita nesta etapa da educação. A pesquisa obteve como um de seus resultados, que ainda são muito fortes as práticas alfabetizadoras na compreensão do que seja o trabalho com a linguagem verbal com as crianças.

Além disso, Alves (2015) aponta que as professoras afirmaram que sabiam “o que fazer”, porém verificou-se que os motivos pelos quais realizavam certas atividades de linguagem não conseguiam ser explicados por elas, ou seja, as certezas são cristalizadas, quando se fala em desenvolver a linguagem verbal das crianças, o que se torna um equívoco quando se trata de conhecer e respeitar as especificidades da Educação Infantil.

A tabela 1 apresenta de forma sintética o quantitativo de pesquisas e as áreas de concentração dos estudos encontrados nas diferentes instituições pesquisadas, que envolvem o tema da linguagem oral das crianças.

¹¹ Outros trabalhos sobre a importância da leitura de histórias para o desenvolvimento da linguagem oral na educação de crianças de 0 a 6 anos foram encontrados em nosso levantamento de pesquisas: Fontes e Cardoso-Martins (2004); Silva (2007).

¹² Analisamos apenas os trabalhos aprovados no Grupo de Trabalho 7 (GT-7), que trata de pesquisas sobre: Educação de crianças de 0 a 6 anos.

Tabela 1 – Estudos sobre o tema da linguagem oral entre os anos 2000 a 2015

Instituições de publicação de pesquisas (artigos, dissertações e teses)	Áreas da psicologia, terapia, fonoaudiologia, pediatria, serviço social.	Área da Educação Infantil Linguagem: gestual, escrita, oral, artística, matemática.	Linguagem oral na Educação Infantil	Linguagem oral na creche	Foco na ação docente
BDTD	59	94	15	08	03
SCIELO	20	30	09	02	01
ANPED – GT 7	-	11	02	-	01
Total	79	132	25	10	05

Fonte: ANPED; BDBTD; SCIELO (2015)¹³.

Tais trabalhos contribuem significativamente para as discussões que pretendemos realizar a partir de nossa pesquisa. Além disso, nos revelam a possibilidade de dialogar de forma mais aprofundada com o tema da linguagem oral das crianças e o potencial que as relações sociais têm no desenvolvimento de tal linguagem. Os estudos que trouxemos aqui têm como preocupação a qualidade do trabalho que está sendo desenvolvido com as crianças pequenas de creches, o que também é do nosso interesse. No âmbito do município de Fortaleza, foram encontrados estudos frutos de monografias¹⁴ pertinentes à linguagem oral na Educação Infantil, inclusive em relação às práticas docentes no que se refere ao desenvolvimento desta linguagem. São eles: Araújo (2015), Batista (2015) e Vital (2015). Mesmo com tais pesquisas, percebemos ainda uma fragilidade no âmbito nacional e local, referente a essa temática, visto que:

Investigar os temas da linguagem e da interação parece-nos primordial, dado que, um dos elementos mais evidentes e de intensa evolução, nessa fase de vida, se permeado pela interação com o outro, é a linguagem e pode ser considerada uma ferramenta central para a apropriação de outros conhecimentos que desenham o universo infantil. (BRAGAGNOLO, 2014, p. 17).

Dessa forma, pretendemos colaborar a partir dos resultados que serão encontrados em nosso estudo, para a qualidade na educação de crianças bem pequenas no referido município e no país, assim como com a ampliação da discussão acadêmica e também com as práticas dos docentes da Educação Infantil em relação ao tema em questão.

¹³ A tabela foi construída pela autora a partir da compilação dos estudos encontrados nas referidas fontes.

¹⁴ Concluintes do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) entre os anos de 2013 a 2015.

A linguagem oral possibilita à criança pequena comunicar seus desejos, impressões, dizer o que sabe, descobrir o que fazer com as palavras na relação com a professora ou seus colegas de turma, e, assim construir “ferramentas que potencializam seu desenvolvimento em várias dimensões.” (BRAGAGNOLO, 2014, p. 5).

Assim, levantamos às seguintes questões: Quais as concepções que as professoras de creche têm sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e sobre o seu papel nesse processo? Quais são as práticas realizadas por estas professoras durante a rotina da creche para estimular o desenvolvimento da linguagem oral das crianças? Qual a qualidade dessas práticas?

Partindo dessas questões iniciais, essa pesquisa buscou responder à questão central que norteou esta investigação: Quais as concepções e as práticas das professoras que atuam em uma creche da rede municipal de Fortaleza acerca do desenvolvimento da linguagem oral das crianças?

Com origem nesses questionamentos, o presente trabalho teve como objetivo geral conhecer as concepções e as práticas de professoras de uma creche da rede municipal de Fortaleza relativas ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças com as quais elas trabalham. Assim, delimitamos como objetivos específicos: Apreender as compreensões de professoras de uma creche da rede municipal de Fortaleza sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças com as quais trabalham; Conhecer o papel que as professoras atribuem a si mesmas, no desenvolvimento da linguagem oral das crianças; Identificar as práticas realizadas nos diversos momentos da rotina pela professora que interferem no desenvolvimento da oralidade das crianças; Analisar a qualidade dessas práticas para o desenvolvimento da linguagem oral da criança.

Com o intuito de apresentar os caminhos e os resultados desta investigação, este trabalho foi organizado em sete capítulos: a “*Introdução*”, primeiro capítulo, trata sobre as inquietações e escolhas do percurso até chegarmos ao tema desse estudo, além de apresentar outros estudos e pesquisas no âmbito nacional, que se relacionam com o nosso. Por fim, ainda nesse capítulo apontamos as questões que nortearam nossa pesquisa e os objetivos delineados.

No segundo capítulo, “*As bases teóricas*”, apontamos as escolhas teóricas que fundamentaram esse estudo. As concepções de infância, criança e Educação Infantil são apresentadas a partir de alguns autores brasileiros e de outros contextos educacionais, assim como a perspectiva que vem se construindo em relação à profissionalidade docente na Educação Infantil. O desenvolvimento da linguagem oral, foco desse estudo, é discutido nas abordagens teóricas de Piaget, Vigotski e Wallon.

O terceiro capítulo, “*O caminho metodológico*”, caracteriza, justifica e analisa as escolhas metodológicas percorridas ao longo do caminhar desse estudo. Trazemos, ainda, de forma detalhada a abordagem e o método de estudo, o *locus* e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos empregados para a construção dos dados: questionário, entrevista semiestruturada, observação; além das diferentes formas de registros que utilizamos. Apresentamos, ainda, algumas estratégias utilizadas para a análise dos dados, respaldadas em autores que discutem sobre esse tema e nas necessidades específicas dessa pesquisa.

O quarto capítulo, “*Conhecendo o CEI Cecília Meireles*”, objetiva mostrar de forma mais aprofundada o contexto em que foi realizada a pesquisa de campo, assim como os profissionais da creche, a rotina na creche, as rotinas nas turmas observadas, as crianças, suas famílias e seus contextos de linguagem e por último os sujeitos da pesquisa, três professoras da Educação Infantil. Todas as considerações retratadas nos itens acima, são dados que foram se construindo ao longo do tempo em que estivemos no referido locus.

O quinto capítulo, “*As práticas e as concepções das docentes: refletindo sobre a qualidade do trabalho com a linguagem oral*”, expressa a análise das práticas observadas ao longo desse estudo, assim como as concepções das docentes participantes da pesquisa a respeito da linguagem oral das crianças de um a três anos de idade. Realizamos, ainda, nesse capítulo, uma discussão do desenvolvimento dessa linguagem em todos os tempos da rotina das crianças, assim como a qualidade do trabalho docente com as turmas participantes da pesquisa.

O sexto capítulo, “*A linguagem oral nas interações cotidianas das crianças*”, revela observações e constatações sobre a qualidade das interações entre as crianças, através da linguagem oral e outras formas de expressão.

No último capítulo, intitulado “*Considerações finais: o início de novas inquietações*”, sistematizamos os conhecimentos e percepções construídas durante esse estudo e as análises realizadas das práticas e concepções das docentes acerca do desenvolvimento da linguagem oral das crianças na referida creche. Nele também propomos novas reflexões que poderão surgir a partir desse trabalho, assim como enfatizamos e reafirmamos nossas compreensões e inquietações sobre o tema abordado nesse estudo.

2 AS BASES TEÓRICAS

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.*

Como desencantá-la?

É a senha da vida

a senha do mundo.

Vou procurá-la. [...]

*Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo, procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo minha palavra.*

(Carlos Drummond de Andrade)

2.1 Algumas reflexões sobre crianças, infâncias, Educação Infantil e a profissionalidade docente nesse contexto

Atualmente a Educação Infantil enfrenta o desafio de ser compreendida pela sociedade e por todos os profissionais que atuam nessa área, como um espaço-tempo com objetivos e peculiaridades distintas do Ensino Fundamental. Também se revela como desafio a apropriação da concepção de criança expressa no art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE nº 5, de 17/12/2009, que, ao tratar da construção das propostas pedagógicas pelas instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos afirmam que estas

[...] deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Ao corroborar com o que apontam as DCNEI (BRASIL, 2009), percebemos que a criança é concebida como sujeito histórico e que não está à espera de vir a ser, engessada, paralisada, passiva, ela está produzindo cultura e sendo influenciada pela própria cultura na creche e na pré-escola e em todos os contextos sociais com os quais interage.

As crianças são competentes, dotadas de inteligências e direitos intrínsecos. (MALAGUZZI, 1999). Além dessas compreensões, que vêm se construindo a partir de estudos sobre as infâncias, sabemos que nem todas as crianças vivenciam infâncias iguais, pois, como afirma Barbosa (2009, p. 22), “ser criança não implica em ter que vivenciar um

único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências.”

Em um país como o Brasil, em que a desigualdade social é um fator real, muitas crianças realmente vivenciam diferentes tipos de infâncias e muitas dessas infâncias não respeitam os direitos das crianças. Assim, a escola deve ser esse espaço privilegiado, em que as crianças podem viver de forma plena uma infância que respeite as especificidades típicas dessa faixa etária, como a brincadeira, a curiosidade, o encantamento e a interação com o outro. Como afirma o Parecer CNE/CEB 20/2009,

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (BRASIL, 2009).

Se concebermos que o ser humano se constrói a partir das interações que vivencia, a criança, nas interações, nas oportunidades de aprendizagens e de socialização que lhes são oferecidas em espaços coletivos de educação, vai se construindo como sujeito. Assim, compreendemos que as instituições de Educação Infantil ocupam atualmente, nas sociedades ocidentais, “importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância, ou seja, possuem o compromisso político e social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea”. (BARBOSA, 2009, p. 22-23).

As creches e pré-escolas devem, ainda, colaborar para que meninos e meninas se relacionem entre si e com os adultos da instituição, a fim de ampliarem seus conhecimentos sobre si mesmos e sobre o mundo que as cercam, pois “estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais.” (BARBOSA, 2009, p. 24).

Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), ao tratar de uma pesquisa realizada em creches de São Paulo compartilham que, a partir das experiências vivenciadas nos contextos de Educação Infantil,

[...] a criança poderá construir conhecimentos e funções mentais (relacionar elementos, classificá-los, apresentar uma justificativa ou explicação, tirar uma conclusão) e construir-se como sujeito possuidor de características próprias, de uma esfera simbólica que a distingue das demais pessoas, e que é histórica. (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, p. 69).

Assim, como reafirmam diversos estudos e autores, acreditamos que a criança é sujeito de direitos, extremamente ativa em seu processo de desenvolvimento e aprendizagens. A ela devem ser possibilitadas essa participação e oportunidade de vivenciar experiências ricas de significados, pois a criança é rica de potencialidades e interesses. (ZABALZA, 1998; MALAGUZZI, 1999; FARIA, 2007; BARBOSA, 2009; CAMPOS e CRUZ, 2011).

Nesse sentido, vale ressaltar a compreensão de Oliveira-Formosinho (2011, p. 100) de que “a imagem da criança é de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade.” Acreditando nessa competência, as instituições de Educação Infantil¹⁵ devem possibilitar a participação ativa das crianças em sua vida escolar.

Alguns contextos europeus de educação para bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses)¹⁶, como os existentes na Itália e em Portugal, apresentam e vivenciam experiências que valorizam tanto o papel do profissional de Educação Infantil como colocam as crianças como centro do planejamento e das ações do professor. Esses contextos são bons exemplos a serem estudados e se constituírem em objeto de reflexão para nós. Não para serem copiados na nossa realidade local, mas para serem ressignificados aos nossos contextos, respeitando as peculiaridades históricas da Educação Infantil brasileira e das singularidades das crianças e das infâncias do nosso país.

A educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em instituições educacionais, no âmbito internacional, nacional e local vem ganhando força no que se refere não apenas em relação ao acesso da criança à creche e à pré-escola, mas também quanto aos aspectos qualitativos dessa oferta. O movimento em favor desta qualidade teve maior impulso e respaldo a partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (ONU, 1959), e alcançou maior visibilidade e respaldo no Brasil com a Constituição Federal (CF) que em seu art. 227 traz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL/CF, 1988).

¹⁵ A autora refere-se às instituições de Educação Infantil na cidade do Minho e em outras cidades de Portugal que trabalham a partir da perspectiva da Pedagogia-em-Participação, que produz uma “ruptura com a pedagogia tradicional” de transmissão de conhecimentos do professor para as crianças (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 100).

¹⁶ Ver esses três grupos etários nos estudos de Barbosa (2009).

Além desta segurança legal oferecida pela CF, outro documento que colaborou para a discussão que se tem hoje sobre acesso e qualidade na Educação Infantil foi o Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁷ (ECA), que assegurou outros direitos essenciais para a educação das crianças, tais como:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de **todos os direitos** fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990, grifos nosso).

O ECA trouxe para a criança e o adolescente do nosso país, uma legislação voltada especialmente para os seus direitos fundamentais como seres humanos. Direitos esses que devem ser garantidos por todos, pais, familiares, comunidade, profissionais da instituição escolar, governantes. (BRASIL, 1990).

Quando grifamos o trecho acima, evidenciamos que as crianças, nesse documento, gozam de “todos os direitos”, não são apenas alguns direitos, metade de direitos, mas todos os direitos fundamentais inerentes ao ser humano. Ou seja, a educação é um direito fundamental da pessoa e a qualidade nesse atendimento de forma igualitária a todos também.

Mas bem antes da criação desse documento, ECA, por volta da década de 70, a partir das lutas sociais, de familiares das crianças (principalmente, as mulheres-mães), estudantes e estudiosos que trabalhavam em favor da educação de filhos de trabalhadores, começou a ser ampliado o acesso de crianças à Educação Infantil. No entanto, devido à influência de agências multinacionais, nessa educação para as crianças imperava o assistencialismo. Kuhlmann Júnior (1998) aponta duas das principais características desse tipo de atendimento:

[...] a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos:

¹⁷ Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 167).

A questão do assistencialismo ainda impera até hoje, tanto por parte da sociedade de um modo geral como entre os profissionais da educação que, muitas vezes, realizam um atendimento educacional empobrecido por se tratar de crianças que estão inseridas em contextos de classe econômica empobrecida. Essa forma de atendimento aos menos favorecidos economicamente, contribui para a discriminação dessas crianças e rompe com o ideal de mudança e intervenção na realidade que a educação pode realizar, almejando transformações sociais e culturais, como defendia Freire (1979; 2002).

Mas, com certeza, foi a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que possibilitou avanços nas políticas públicas relacionadas a educação de crianças entre zero a seis anos de idade¹⁸. No que concerne à Educação Infantil, os artigos a seguir, já de acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, são fundamentais para legitimar o trabalho com esta etapa da educação:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:
I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. (BRASIL/LDBEN, 1996).

Hoje as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é o principal documento, de caráter mandatório, que regulamenta a Educação Infantil brasileira no que se refere ao seu currículo e às ações pedagógicas nas instituições educacionais que educam bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, em complementaridade as ações educativas das famílias.

As DCNEI trazem em seus textos diferentes experiências que devem ser vivenciadas nas instituições de Educação Infantil e que devem ser a base para a organização do currículo e das propostas pedagógicas, como está explícito no seu art. 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a

¹⁸ Em 2005, a Lei Federal 11.114/05 determinou o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental e assim, a Educação Infantil ficou restrita à faixa de zero a cinco anos. (BRASIL, 2005).

elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009).

Respeitando-as, os estados e municípios podem e devem elaborar suas Orientações¹⁹, Propostas de Currículos, Propostas Pedagógicas, Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Ação para a Educação Infantil, levando em consideração as peculiaridades regionais de onde a instituição está inserida.

Mas, o que deve nortear todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil é a concepção de currículo proposta nas DCNEI:

Art. 3º- O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL/DCNEI, 2009).

Pautando-se nessa compreensão de currículo, espera-se das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos que possibilitem em seus cotidianos, práticas intencionais que consigam articular as experiências e os saberes que as crianças trazem de seus outros contextos sociais e de interação (família, igreja, bairro) e os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história. A Educação Infantil deve ser assim, esse espaço privilegiado de interação de pessoas e de conhecimentos.

Outros documentos brasileiros que tratam sobre a Educação Infantil e que são basilares para a compreensão de criança, educação infantil, assim como definidores de um trabalho de qualidade nesta etapa da educação são: *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2008), *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2008), *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 2009), *Política de Educação Infantil: Relatório de Avaliação* (BRASIL, 2009), entre outros que tratam de temas mais específicos relativos a esse contexto.

Porém, mesmo com leis e documentos tão ricos e que consideram as especificidades das crianças, na prática, esta etapa da educação tem apresentado avanços

¹⁹ No estado do Ceará, contexto de nossa pesquisa, foram construídas pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2011), um dos poucos estados a terem essa preocupação em apontar orientações para o trabalho docente na Educação infantil, a partir das experiências expressas nas DCNEI (Brasil, 2009).

muito mais no discurso e na legislação do que em práticas e ambientes que favoreçam o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

Para que a qualidade nesta etapa da educação ultrapasse o nível dos discursos e se concretize num real avanço das práticas docentes na Educação Infantil, vários fatores são necessários, tais como: formação docente inicial e continuada adequada às especificidades da educação infantil, políticas públicas que promovam a valorização de profissionais, a construção de novas instituições, a escuta da sociedade civil e acadêmica, assim como o cumprimento da legislação existente.

No sentido de definir o que seja um atendimento de qualidade na Educação Infantil ofertada pela administração federal, estadual e municipal, os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008), consideram que:

A qualidade não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público. Dessa forma, um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitem a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas. (BRASIL, 2008, p. 13).

Vale destacar que as DCNEI trazem em seu art. 7º, que as propostas pedagógicas das instituições que atendem crianças devem “garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”, o que acontece através de várias condições:

- I – **oferecendo condições e recursos** para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II – **assumindo a responsabilidade** de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III – **possibilitando tanto a convivência** entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes natureza;
- IV – **promovendo a igualdade de oportunidades educacionais** entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V – **construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade** comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Tais condições indicam o quão especial e privilegiado o espaço da educação de crianças deve ser para atender as funções “sociopolíticas e pedagógicas” (BRASIL, 2009) da Educação Infantil. Nessa perspectiva, o professor, tem papel primordial, pois tem uma ação diferenciada dos demais docentes das outras etapas da educação, uma ação construída no cotidiano e nas interações com as crianças. Vale salientar que essa ação deve ser refletida

desde a formação inicial desse docente até a sua formação continuada, que deveria ser oportunizada em seu próprio contexto de trabalho, para realização de uma verdadeira práxis pedagógica. (FREIRE, 2009).

Tendo como ponto de partida as concepções atuais sobre crianças, infâncias e Educação Infantil, especialmente no contexto brasileiro, problematizamos: Que papel deve ter o professor de educação de crianças? Que especificidades deve atender? Como deve ser sua formação inicial e continuada? Que conhecimentos devem ser priorizadas em sua formação? Que práticas docentes de qualidade devem ser realizadas com os meninos e as meninas que frequentam as creches e pré-escolas? Os cursos que formam professores de crianças no Brasil suprem as necessidades de atuação desse profissional? Quais as diferenças/semelhanças entre ser professor da educação de crianças de 0 a 5 anos e ser professor de crianças e adolescentes das outras etapas da educação básica? Não pretendemos aqui e agora responder as questões acima, mas sim, provocar reflexões a partir das ideias de alguns autores que tratam sobre o papel docente na Educação Infantil, tais como: Bondioli e Mantovani (1998), Cruz (2011), Kishimoto (2011), Malaguzzi (1999), Pinazza (2013), Oliveira-Formosinho (2011; 2013), entre outros que realizaram estudos sobre esses temas e que ainda serão citados ao longo desse estudo.

Começemos então pela indagação de Kramer (2011, p. 128), “alguém se forma no dia da formatura?”.

Para pensar nessa questão é preciso considerar que “a educadora de infância desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 138). A autora refere-se ao contexto português, mas isso também se aplica às instituições de educação de crianças em nosso país.

Essas fronteiras, na nossa compreensão, estão bem delimitadas no âmbito da legalidade, visto que temos documentos já citados na legislação brasileira que apontam o papel do professor de educação de crianças, trazendo mais a perspectiva de como deve ser o trabalho nesta etapa. Porém, a clareza do que é o papel do profissional de Educação Infantil, deve se dar através de um processo que irá se constituindo desde a sua formação inicial, sua vivência real com as crianças e os desafios da prática, até sua formação continuada. Mas essa formação inicial, em muitos cursos, tem se dado muito mais no âmbito da “informação”; já a formação continuada dos professores, em muitos casos, tem se dado no âmbito da “deformação”, como discutiremos a seguir.

Quando falamos de formação ou “informação” inicial, queremos discutir como tem se dado essa formação na Graduação ou nos cursos de Ensino Médio Normal. Kishimoto

(2011, p. 107), ao retratar os “encontros e desencontros na formação” inicial dos profissionais que atuarão na educação de crianças, enfatiza que essas formações “não respeitam a especificidade da educação infantil”, pois a maioria desses cursos “representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental.” Esse olhar não específico para as particularidades do trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas no contexto da creche e as crianças pequenas da pré-escola, vem acarretando ano após ano, a formação de profissionais que realizam práticas cotidianas voltadas a métodos tradicionais e de escolarização, ou seja, voltados apenas à leitura, escrita e conteúdos matemáticos. (ANDRADE, 2007; CRUZ, 2011; KISHIMOTO, 2011).

Consideramos que o termo “informação” é mais adequado de ser utilizado para se referir aos cursos iniciais de professores, visto que ainda existe uma enorme dissociação entre a prática e a teoria dentro das universidades em geral, em nosso país. Em sua formação inicial, os estudantes têm se deparado com um conjunto de informações, desarticuladas, muitas vezes do trabalho docente.

Concordamos que para haver uma formação inicial que respeite as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos é necessário que os estudantes, futuros docentes, desde o ingresso nos cursos de formação, observem e atuem (com supervisão) com crianças, professores, coordenadores pedagógicos, tendo contato com as rotinas, a vida que acontece cotidianamente nesses espaços-tempo da Educação Infantil. Sair dos muros dos cursos normais e superior ajudará esses futuros professores a compreender que:

O cotidiano das escolas é bastante complexo e as teorias psicológicas certamente não podem explicá-lo sozinhas. Atribuir à formação pedagógica estatuto científico, aliando a investigação e a formação, parece ser o caminho para a construção do novo perfil profissional. Formar o professor pesquisador significa garantir uma estrutura curricular que priorize a investigação. (KISHIMOTO, 2011, p. 111).

Sabemos das contribuições que os cursos iniciais trazem para a ampliação dos conhecimentos dos profissionais que ali concluem sua formação. A discussão aqui não se dá nesse âmbito, mas sim em relação aos desafios quanto à quantidade e qualidade de disciplinas destes currículos que tratam das especificidades do trabalho com as crianças de até seis anos.

Em relação aos desafios para esta formação inicial dos docentes que atuarão na Educação Infantil, Cruz (2011) a partir de sua experiência como professora de graduação no curso de Pedagogia, destaca “a redefinição do currículo da graduação em pedagogia”, para que se oportunize aos estudantes de graduação “mais tempo e espaço” para discussão de temas tais como “proposta pedagógica para a educação infantil, a saúde da criança pequena, a

necessidade de maiores conhecimentos acerca do desenvolvimento de bebês e do papel do educador nessa etapa da vida, os aspectos referentes à identidade profissional [...]” (CRUZ, 2011, p. 231).

A autora complementa ainda sobre as necessidades na relação teoria e prática, especificamente, nas disciplinas que abordam a educação de crianças,

[...] precisamos promover maior contato do aluno com a realidade local em todas as disciplinas e áreas e, especialmente, ampliar a sua experiência docente em instituições para crianças pequenas. Os alunos sempre avaliam os momentos de inserção em instituições que atendem crianças e as discussões em sala de aula como muito enriquecedores para a sua formação, mas, como as professoras da área, consideram que essa experiência ainda é insuficiente. (CRUZ, 2011, p. 231).

É preciso considerar que uma formação inicial que alie conhecimentos teóricos sobre o mundo dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas e a inserção dos estudantes em campo, contribuirá e muito com o desenvolvimento da profissionalidade docente nessa etapa da educação. A valorização desse profissional deve se iniciar na formação inicial, pois isso contribuiria para a superação dos preconceitos que ainda persistem nessa área de atuação profissional.

Segundo Kramer (2011, p. 125), “o magistério infantil”, ainda é compreendido como profissão que “necessita de pouca qualificação e tem menor valor.” Essa visão leva os professores, principalmente os de crianças, a não “perceber o poder da profissão” que escolheram, a responsabilidade que é trabalhar com os primeiros anos de vida do ser humano.

Sobre a profissionalidade específica da docência com as crianças entre 0 a 5 anos, Oliveira-Formosinho (2011) afirma que:

[...] o desenvolvimento profissional reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade. O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 133).

A autora acrescenta, ainda, que o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil deve ser visto como “um processo que se projecta da sala de actividades para os contextos comunitários e para o mundo e que integra saberes, afectos, educação e cuidados.” (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2011, p. 134). Integra também valores, crenças, princípios e conhecimentos teóricos advindos das suas vivências pessoais, formação inicial e continuada, quando já está em *locus* de trabalho com as crianças, suas famílias e outros profissionais parceiros.

Para Katz (1993 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011), a profissionalidade docente “diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício” de ser um profissional da educação de crianças.

Partindo dessa ideia, Oliveira-Formosinho (2011) apresenta algumas das singularidades das práticas pedagógicas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, que diferenciam a ação e o perfil dos docentes da infância dos demais professores de outras etapas da educação, enfatizando características relacionadas à especificidade do trabalho desse profissional, definidas pela autora como “dimensões de ação²⁰”, que resumimos a seguir:

1. A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características da criança pequena que são: a **globalidade**, a **vulnerabilidade** e a **dependência da família**. A criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento, vulnerabilidade e a forma holística pela qual ela aprende e se desenvolve;

2. A especificidade da profissionalidade das educadoras de infância derivada da **abrangência de tarefas** e do seu **papel docente**. Existe uma interligação profunda entre educação e cuidados, entre função pedagógica e função de cuidados, que requer dessas profissionais um papel mais alargado e diversificado no âmbito das suas interações com as crianças e as famílias delas;

3. A profissionalidade docente das educadoras é baseada numa **rede de interações** alargadas. Podemos dizer que a interação, a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade da professora de Educação Infantil, é nessa interação que desenvolve papéis e funções.

4. Uma profissionalidade baseada entre o **conhecimento e a experiência**, entre as interações e a integração, entre os **saberes e afetos**. Requer das educadoras um alargamento de responsabilidade. O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenhamento, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão.

Essas características referentes às dimensões de ação serão importantes para a construção de uma prática pedagógica em que o professor de crianças tenha o papel de

²⁰ As dimensões de ação da profissionalidade da educadora da infância serão citadas de forma resumida por nós. Porém, podem ser encontradas na íntegra em Oliveira-Formosinho (2011, p. 134-139).

“organizar o ambiente e observar a criança para entendê-la e respondê-la.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 191).

Nesse sentido, o professor de crianças tem o papel de articular cuidados e educação, afetos e competência técnica para lidar com as demandas integrais das crianças, assim como de colaborar com o desenvolvimento dela e de “mediar a aprendizagem na qual a criança exerce agência.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 206).

Esse papel de mediador, cuidador, educador, exige da profissionalidade docente:

[...] autovigilância dos estilos interativos porque nem todos são igualmente promotores do exercício dessa agência. A agência do professor como poder para fazer a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos, interações que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno e, assim, à aprendizagem experimental participativa. Essa mediação exige a ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que desenvolve. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 206).

É importante lembrar também o que Malaguzzi (1999, p. 80) afirma sobre a postura dos professores de crianças: para ele, estes devem ter “o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis” para aprender sobre as crianças e com as crianças e suas famílias. Além disso, o autor italiano enfatiza que o papel do educador infantil

[...] deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras [...] os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas. (MALAGUZZI, 1999, p. 83).

Bondioli e Mantovani (1998, p. 36) esclarecem sobre essa especificidade da docência na educação de crianças que, principalmente em se tratando das de idades atendidas na creche, esta é uma “delicadíssima tarefa” que requer desse profissional “desenvolver um papel único para a criança e para a família, de *consultor da normalidade e profissional da vida cotidiana*” mais do que qualquer outro profissional que tenha contato com estes sujeitos. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 37).

Dessa forma, alertamos para a necessidade de que a profissionalidade da docência da educação de crianças seja trabalhada, refletida, estudada, alimentada no próprio contexto em que o professor atua com as crianças cotidianamente, com os seus parceiros professores e

outros profissionais que colaboram nesse espaço com a educação das crianças. (MALAGUZZI, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; PINAZZA, 2013).

Pinazza (2013, p. 54), considerando os dados de uma pesquisa-ação realizada durante quatro anos em um Centro de Educação Infantil, a partir de uma proposta de “formação contínua em contexto” dos profissionais, afirma que “as situações de trabalho são potencialmente formativas, ou seja, espaços privilegiados de desenvolvimento profissional” para o docente da infância. (PINAZZA, 2013, p. 56).

Oliveira-Formosinho (2009 *apud* PINAZZA, 2013, p. 73) acrescenta que “o processo de formação em contexto revela a intenção de se conduzir uma investigação para ação”, que ajude o professor a escutar suas próprias práticas, refletir sobre elas e compartilhar com seus parceiros, a fim de construir e ou reconstruir continuamente saberes e fazeres com as crianças com as quais vivenciam cotidianamente experiências, afetos, trocas, diálogos.

Acreditamos que o desenvolvimento da profissionalidade docente na educação de crianças deve ocorrer numa formação continuada em contexto e não numa “deformação” a partir de um grande contingente de informações desvinculadas das temáticas reais que rodeiam as práticas cotidianas no espaço da Educação Infantil, pensadas por terceiros. Essa crença fica reforçada nos achados de Pinazza (2013), acerca da investigação-ação que realizou:

A formação legitimou-se pela apropriação estreita com as problematizações presentes em seus contextos vivenciais mais imediatos. As professoras assumiram-se como corresponsáveis pela formação e pela melhoria das práticas que executaram. Colocaram-se como investigadoras dos seus fazeres e (re)construtoras de seus saberes [...]. (PINAZZA, 2013, p. 74).

O caminho da profissionalidade da docência na Educação Infantil deve se iniciar desde a graduação até o dia em que o professor pretenda continuar a atuar com as crianças. Esse processo não se dá de forma isolada; ele está previsto na legislação²¹, e deve ser garantido pelas políticas públicas de formação docente. Mas esse processo é também viabilizado pelo interesse e luta dos próprios estudantes e profissionais que escolheram essa

²¹ No Brasil a LDBEN estabelece em seu Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores e instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL/LDBEN, 1996).

profissão de “delicadíssimas tarefas” e de extrema responsabilidade social e humana. (BONDIOLI; MONTOVANI, 1998).

Salientamos que as discussões realizadas nesse item servirão de subsídio teórico e de reflexão nas análises das práticas e das concepções docentes das participantes deste estudo em relação, principalmente ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas. Compreendemos que os conceitos defendidos pelos autores citados se relacionam diretamente com a qualidade do trabalho docente com as crianças, que refletirá também na ação das professoras para promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças com quem atuam cotidianamente.

2.2 As contribuições teóricas de Piaget, Vigotski e Wallon sobre o desenvolvimento da linguagem oral na criança

A discussão proposta nos itens a seguir concerne em apresentar estudos de teóricos que revolucionaram a psicologia da criança: Piaget, Vigotski e Wallon. Suas contribuições para a área da educação, psicologia, sociologia, vão desde compreender a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, assim como afirmar que o meio social é fator precioso para o desenvolvimento humano, através da interação com o outro e o mundo.

Dos vários e complexos temas pesquisados pelos estudiosos, iremos ter como foco o surgimento e o desenvolvimento da linguagem oral do ser humano, principalmente a faixa etária entre um e três anos, idades nas quais nossa pesquisa se deteve, em uma creche municipal de Fortaleza.

2.2.1 Piaget

Com uma obra que ultrapassa a marca de mais de 70 livros e 200 artigos científicos, conhecida em todo o mundo, Jean Piaget (1896-1980), foi o autor da teoria da epistemologia genética, que tinha como principal objetivo conhecer como o homem constrói o seu conhecimento. Na ânsia de descobrir tal fato, passou grande parte de sua vida realizando pesquisas com crianças e jovens a fim de descobrir como se dão os processos que são responsáveis pela inteligência do homem, que o distingue dos demais animais.

La Taille (1992) afirma que apesar de Piaget ser erroneamente conhecido pela não importância que dava a interação social do sujeito para que avançasse em seus processos de

inteligência, deu enorme importância a este fator, apesar de não tê-lo como foco principal em suas pesquisas.

Trataremos a seguir de aspectos imprescindíveis nas pesquisas de Piaget que irão colaborar para uma melhor compreensão do desenvolvimento da linguagem da criança. São eles: os fatores de desenvolvimento mental e os estágios do desenvolvimento. A seguir, trataremos das suas contribuições acerca da linguagem e sua relação com a função semiótica.

2.2.1.1 Fatores do desenvolvimento

Piaget e Inhelder²² (1974) enfatizam que a passagem de um estágio do desenvolvimento²³ para o outro, acontece também de acordo com o meio social no qual o sujeito esteja inserido. Sendo assim, para eles, quatro fatores são imprescindíveis para que ocorra a evolução mental no homem: o crescimento orgânico (maturação), a experiência na ação sobre os objetos, as interações (transmissões sociais) e o processo de equilibração, sendo o último preponderante sobre os demais.

Segundo os autores, nenhum desses fatores é suficiente por si mesmo para fazer avançar a inteligência humana, construir novas estruturas mentais.

Mesmo o fator maturacional do desenvolvimento, amplamente divulgado no âmbito da educação como o principal fator para Piaget, não é suficiente para a construção da inteligência humana, pois segundo ele próprio, “se a maturação orgânica constitui, sem dúvida, fator necessário, que desempenha, principalmente, papel indispensável na ordem invariante de sucessão dos estágios não implica todo o desenvolvimento e não representa senão um fator entre outros”. (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 133).

Para nós, é necessário trazer a perspectiva e importância que Piaget e seus colaboradores deram às interações sociais na tentativa de elucidar essa polêmica que ainda persiste em alguns centros acadêmicos e entre professores de Educação Infantil, que conhecem apenas o fator do desenvolvimento maturacional estudado pelo teórico, e acabam por reproduzir em seus discursos essa versão empobrecida do que Piaget pesquisou.

Nesse mesmo sentido, Castorina (1995) esclarece que tal versão das contribuições de Piaget sobre a interação e outros fatores que não a maturação, devem-se a leituras

²² Um dos principais colaboradores nas pesquisas realizadas por Piaget sobre a epistemologia genética.

²³ Os estágios do desenvolvimento elaborados por Piaget encontram-se descritos no livro: Seis estudos de psicologia (1971).

superficiais, em alguns casos dogmáticas e em outros simplesmente errôneas, dos textos clássicos do autor.

A experiência com o objeto, segundo Piaget e Inhelder (1974, p. 133) é outro fator que contribuirá para o desenvolvimento do homem, sendo “essencial e necessário, até na formação das estruturas lógico-matemáticas. Mas é um fator complexo e não explica tudo.” Novamente, os autores reafirmam a importância de mais este fator, mas também a sua incompletude para o desenvolvimento dos sujeitos, sem os demais fatores.

Ao afirmarem que este fator é complexo, os autores justificam:

É complexo, porque existem dois tipos de experiência: a) A experiência física, que consiste em agir sobre os objetos para deles abstrair as propriedades (por exemplo, comparar dois pesos independentemente do volume); b) A experiência lógico-matemática, que consiste em agir sobre os objetos, mas para conhecer o resultado das ações (por exemplo, quando uma criança de 5-6 anos descobre empiricamente que a soma de um conjunto é independente da ordem espacial dos elementos ou de sua enumeração). (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 133).

Sendo assim, as experiências físicas e lógico-matemáticas as quais a criança deverá ter oportunidade na instituição escolar serão valiosas para o seu desenvolvimento integral, e fator insubstituível para a formação das estruturas mentais, segundo Piaget.

Outro fator do desenvolvimento, imprescindível segundo o autor, é o papel das interações sociais, fundamental para compreendermos também o papel da linguagem na teoria de Piaget (1983; 1986; 1999; 2009), assim como percebermos a importância delas para o desenvolvimento da linguagem oral no contexto da creche.

Segundo Midlej (2011), registra-se uma presença da dimensão social na obra de Piaget datada principalmente dos trabalhos produzidos entre 1923 a 1945. Nesse período, como ela afirma, para Piaget “é impossível negar [...] que a pressão do meio exterior desempenha um papel essencial no desenvolvimento da inteligência [...]”. (PIAGET, 1978 *apud* MIDLEJ, 2011, p. 106).

Vale salientar que, conforme Piaget e Inhelder (1974, p. 134), “de um lado a socialização é uma estruturação, para a qual o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe [...]”, o que aponta o quanto os autores enfatizam a importância do aspecto social na constituição do sujeito, acreditando que este também constrói as relações sociais.

As interações e as transmissões sociais são fatores preponderantes na aquisição da linguagem pela criança, pois esta se dá primordialmente pela relação com o outro que já possui essa forma privilegiada de comunicação.

Todas as conquistas do desenvolvimento humano, durante os diferentes estágios de vida, se dão, segundo Piaget, através do mecanismo interno denominado de *equilibração*, o fator de desenvolvimento considerado por ele o mais importante, porque

[...] a cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior e interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação. A ação humana consiste nesse movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de *equilibração*. (PIAGET, 1986, p. 14).

Piaget (1974) deu enorme visibilidade ao processo de *equilibração*, enfatizando que este é necessário para conciliar as contribuições da maturação, da experiência com os objetos e das interações sociais nos sujeitos. Assim, evidencia-se o quanto os três fatores dependem do fator da *equilibração* para se conciliar de forma harmônica e eficiente ao longo da vida dos indivíduos.

Se para Piaget, o processo de *equilibração* é o principal responsável pelas transformações que ocorrem no desenvolvimento da inteligência do homem, o movimento de *equilibração* e *desequilibração* é fundamental na constituição e avanço da linguagem, que se dá através da acomodação e da assimilação de novos significantes e significados, outros dois conceitos basilares da teoria psicogenética.

Para o estudioso, “o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável da edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido [...]”. (PIAGET, 1986. p. 12). Tal afirmação revela o quanto a *equilibração*, a maturação, as interações sociais e a experiência com objeto, fatores do desenvolvimento do homem, são necessários na constituição deste, sendo que para este obter um maior desenvolvimento, depende da qualidade e quantidade de experiências que vai ter ao longo de sua vida.

Assim, o ambiente escolar, mais especificamente da creche, será um dos primeiros espaços no qual as crianças poderão vivenciar diferentes situações intencionais para ampliar a qualidade e harmonia entre os fatores do desenvolvimento, que já estão presentes no sujeito desde que nascem, mas que precisam ser desafiados, estimulados pelo meio e pelos outros.

Piaget (1986) nos traz os estágios do desenvolvimento, que marcarão os momentos da vida dos sujeitos. Tais estágios expressam o resultado da ação dos fatores do desenvolvimento mental, já discutidos, os quais possibilitam a construção de estruturas mentais típicas de cada período. Para o autor, cada estágio “é caracterizado pela aparição de

estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores.” (PIAGET, 1986, p. 13).

2.2.1.2 Estágios do desenvolvimento

Piaget (1986), em um de seus célebres livros *Seis estudos de psicologia*, apresenta através de diferentes estudos realizados com crianças, os estágios do desenvolvimento que os seres humanos passam ao longo da vida.

Pádua (2009) afirma que para compreender a teoria de Piaget é necessário conhecer seus estágios que, resumidamente, apresenta-se a seguir:

O primeiro destes estágios transcorre no âmbito da motricidade; o segundo, na atividade representativa e o terceiro e o quarto no pensamento operatório. Embora, nos dois últimos estágios o desenvolvimento cognitivo transcorra no âmbito do pensamento operatório, a diferença entre eles é constatada pelo fato de que no terceiro, o pensamento operatório ainda esteja ligado ao concreto, enquanto que no quarto, este mesmo pensamento tem ligação ao abstrato e formal. Os quatro estágios foram denominados de sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. (PÁDUA, 2009, p. 28).

Iremos nos deter no primeiro estágio (sensório-motor) e no início do segundo estágio de desenvolvimento (pré-operatório), visto que nosso interesse nesta pesquisa, se constituiu em conhecer as concepções e as práticas de professoras de creche da rede municipal de Fortaleza, relativas ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças com as quais trabalham, crianças de um a três anos, aproximadamente.

Para Piaget, a criança inicia uma verdadeira “revolução copérnica²⁴”, ainda no **estágio sensório-motor**. Este é um período que antecede a linguagem oral e no qual, mesmo sem ela, a criança bem pequena já apresenta um tipo de inteligência, chamada por ele de “inteligência prática”. Nesse período da vida, o mundo para criança é conhecido através das ações e percepções que ela vai experimentando, até aproximadamente, os dois anos de idade.

Piaget acreditava que o surgimento da inteligência humana, se inicia no estágio sensório-motor, mesmo quando as crianças ainda não se comunicam verbalmente, sendo uma inteligência não socializada, já que se dá apenas no plano das ações e percepções do próprio sujeito.

²⁴ Termo utilizado por Piaget (1986, p. 16) para uma das conquistas mais significativas realizada pela criança no período sensório-motor, que é conseguir distinguir-se do mundo e dos objetos. Para Piaget, em relação a isso, a criança nesse período já “se coloca, praticamente, como um elemento ou um corpo entre os outros, em um universo que construiu pouco a pouco, e que sente depois como exterior a si próprio.”

A inteligência aparece, com efeito, bem antes da linguagem, isto é, bem antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais (da linguagem interiorizada). Mas é uma inteligência totalmente prática, que se refere a manipulação dos objetos e que só utiliza em lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos, organizados em “esquemas de ação”. (PIAGET, 1986, p. 18).

As contribuições de Piaget (1986, p. 16), como um dos primeiros teóricos a pesquisar e enfatizar que a criança desde que nasce é ativa em seu processo de desenvolvimento, é de enorme relevância para os estudos que envolvem a Educação Infantil, pois para ele “o período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental. Muitas vezes mal se suspeitou da importância desse período.”

Segundo Piaget, esse estágio é de extrema importância, inclusive para a criança ter o que expressar quando surgir a capacidade da linguagem oral, no estágio posterior, pré-operatório. De fato, em várias passagens, Piaget aborda que, mesmo sem a linguagem oral, os primeiros anos de vida do homem são decisivos “para todo o curso da evolução psíquica” representando uma “conquista através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança.” (PIAGET, 1986, p. 16).

Para o autor, é possível perceber que desde a mais tenra idade, mesmo no primeiro dia de nascido até aproximadamente seis meses, a criança apresenta “diversos exercícios, reflexos que são a prenúncia da assimilação mental”, o que será uma forma de construção de uma inteligência na ação e futuramente na representação. (PIAGET, 1986, p. 17).

Assim, mesmo que apenas no campo da ação, o bebê já consegue generalizar a outras situações e objetos, conhecimentos práticos que desenvolveu através de sua experiência com o mundo e os objetos que existem nele. Sendo assim, o fator das interações sociais merece destaque nesse estágio, visto que os bebês, extremamente dependentes dos adultos que o cercam, necessitam destes para vivenciarem experiências significativas com o mundo, o outro e os objetos.

Nesse contexto, a creche deve ser um espaço que oportunize experiências significativas neste estágio. A partir dos quatro meses de idade, muitas crianças já frequentam estas instituições, passando muitas vezes mais tempo nestas do que com a sua família, o que requer um comprometimento dos profissionais que atuam com as crianças, de promover situações de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar cotidianamente.

O estágio seguinte, denominado de “pré-operatório” caracteriza-se, principalmente, pela inserção da criança no mundo das representações. Piaget (1986)

esclarece que é o surgimento da linguagem que modificará de forma profunda os aspectos afetivos e intelectuais do sujeito.

A partir do estágio “pré-operatório”, ocorre uma passagem sem volta do mundo das ações para o mundo do pensamento. Segundo o autor, essa passagem é perceptível pelo surgimento da linguagem, do jogo simbólico, da imagem diferida, da imitação e do desenho, condutas que expressam a nascente função semiótica, que potencializa o desenvolvimento das estruturas mentais da criança.

Em suas pesquisas com crianças, o teórico percebeu que para que o ser humano desenvolva a função semiótica é necessário “a evocação representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente”, o que envolve a “construção ou emprego de significantes diferenciados, visto que devem poder referir-se não só a elementos não atualmente perceptíveis, mas também aos que se acham presentes.” (PIAGET, 2009, p. 52).

Para Piaget (1986), três consequências primordiais surgem quando as estruturas mentais são potencializadas pela linguagem, são elas:

[...] **uma possível troca entre os indivíduos**, ou seja, o início da socialização da ação; **uma interiorização da palavra**, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, **uma interiorização da ação**, como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e “experiências mentais”. (PIAGET, 1986, p. 23 e 24, grifos nossos).

Tais características e tais estágios do desenvolvimento merecem destaque especial em nossa pesquisa, pois as turmas que foram observadas encontravam-se na faixa etária de um ano e quatro meses a três anos e oito meses, ou seja, vivenciando o estágio sensório-motor ou pré-operatório.

Sendo assim, o docente que atua na Educação Infantil, com turmas de creche, deve conhecer estes estágios profundamente, não para rotular as crianças, mas para poder compreender o seu papel no desenvolvimento integral delas e no desenvolvimento da linguagem oral, enfatizando nosso objeto de pesquisa.

2.2.1.3 A linguagem

Piaget (1986, p. 23), afirma que uma das primeiras conquistas reveladas pela linguagem é que “a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal.”

Partindo dessa afirmação, podemos dizer que para Piaget, a linguagem capacita a criança para o pensamento, para um mundo que vai além do momento atual que vive, possibilitando reviver o passado e planejar o futuro em certas situações.

Além dessas possibilidades que surgem com a linguagem, Piaget (2009) considera que ela é uma conduta que

[...] desempenha papel particularmente importante, pois, ao contrário dos outros instrumentos semióticos (imagem etc.) construídos pelo indivíduo à proporção das necessidades, a linguagem já está toda elaborada socialmente e contém de antemão, para uso dos indivíduos que aprendem antes de contribuir para o seu enriquecimento, um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações etc.) a serviço do pensamento. (PIAGET, 2009, p. 80).

Nesse sentido, ele aponta que a linguagem traz certos conceitos de relação e classificação e estes ajudarão o pensamento a se organizar e se equilibrar. Como exemplo de tais relações, podemos dizer que quando uma criança, ao dizer que quer mais batata frita e menos arroz no almoço, está utilizando as palavras mais e menos de forma coerente no que diz respeito ao significado das palavras e relacionando quantitativamente o que deseja comer, também de forma convencional.

Percebemos assim, o quanto o papel do docente que atua especificamente na faixa etária da Educação Infantil, com crianças de até cinco anos, é essencial para a proposição de diferentes experiências significativas com estas, para que ampliem sua linguagem oral e os conceitos que as palavras trazem e que serão colaboradoras para um pensamento cada vez mais refinado e complexo.

Para Piaget, a linguagem possibilita o desenvolvimento do pensamento, visto que esta fornece ilimitado campo de ação, ao possibilitar a representação de situações e objetos que ocorreram no passado ou acontecerão no futuro. (PIAGET; INHELDER, 2009).

Piaget e Inhelder (2009, p. 79) afirmam que “se todos admitem que a linguagem decuplica os poderes do pensamento em extensão e rapidez, a questão da natureza linguística ou não das estruturas lógico-matemáticas é muito mais controversa.” Para eles, não é a linguagem que colabora para a lógica e sim o contrário.

Esse ponto é interessante e essencial nos achados do autor sobre a linguagem, pois, para Piaget, a linguagem é uma rica fonte para o pensamento das crianças, contribuindo para o acesso delas ao mundo das representações, mas não é unicamente através dela que o sujeito será capaz de construir as operações lógico-matemáticas complexas, o que vai ocorrer apenas no estágio posterior, o estágio operatório (concreto e formal), com o surgimento de certas estruturas mentais no indivíduo.

Para o estudioso, apenas o vocabulário adquirido (uso de certas palavras) não possibilita a compreensão da lógica de certas “operações”. Por exemplo, uma criança de três anos pode repetir oralmente os numerais na sequência correta de um até 10, porém, ela não compreende ainda a lógica da conservação numérica. Assim, ele afirma que: “A linguagem uma vez adquirida não é suficiente para assegurar a transmissão de estruturas operatórias feitas, que a criança receberia assim do exterior por constrangimento linguístico.”

Assim, para Piaget (1983),

Uma transmissão verbal adequada de informações relativas a estruturas operatórias só é assimilada nos níveis em que essas estruturas são elaboradas no terreno das ações mesmas ou das operações como ações interiorizadas e se a linguagem favorece essa interiorização, ela não cria nem transmite essas estruturas totalmente feitas por via exclusivamente linguística. (PIAGET, 1983, p. 269).

As contribuições de Piaget e seus colaboradores para a compreensão da função da linguagem e de como ela surge são de extrema riqueza para quem atua com crianças pequenas, visto que o autor acredita na capacidade do ser humano de construir sua inteligência desde que nasce, com o apoio efetivo das interações sociais e das experiências que lhes são possibilitadas em todos os estágios da vida, passando por um constante processo de equilíbrio, inserido em um determinado momento da maturação de vida.

Lembramos que para Piaget a linguagem é importantíssima para a construção do pensamento; porém, antes dela já existe inteligência, expressa em diferentes esquemas menos sofisticados, que aparecem primordialmente, na ação.

É papel da Educação Infantil possibilitar o desenvolvimento da linguagem da criança, desde o berçário, através de diversificadas experiências que incluam as interações sociais, entre as crianças e delas com os adultos e o mundo.

Para Piaget (1986), em se tratando das relações sociais, com crianças entre dois e sete anos, que já possuem a linguagem, três categorias de fatos podem ser observadas:

Em primeiro lugar, existem os fatos de subordinação e as relações de coação espiritual exercida pelo adulto sobre a criança [...] Em segundo lugar, existem todos os fatores de troca, com o adulto ou com outras crianças. Essas intercomunicações desempenham igualmente papel decisivo para os progressos da ação [...] uma terceira categoria de fatos: a criança não fala somente às outras, fala-se a si própria, sem cessar, em monólogos variados que acompanham seus jogos e sua atividade. (PIAGET, 1986, p. 26).

Ao possibilitar as interações entre as crianças em sua sala de atividades, os professores que atuam com turmas de Educação Infantil possibilitam que elas experimentem diferentes intercâmbios orais e se desenvolvam.

Nessa concepção de linguagem, de sujeito e conhecimento, percebemos o quanto as interações e experiências são elementos constituidores do desenvolvimento infantil e que é na infância que se inicia a capacidade extraordinária que é da linguagem oral, uma das maiores responsáveis pelo processo de desenvolvimento integral da criança e da história humana.

2.2.2 Vigotski

Lev S. Vigotski viveu apenas 37 anos, mas apesar da breve existência, sua produção intelectual foi intensa e de extrema relevância, chegando à marca de aproximadamente 200 estudos científicos sobre diferentes temas da área das ciências humanas, o que faz, segundo Rego (1995, p. 15), ser “praticamente impossível definir o alcance da contribuição de sua obra.”

Suas pesquisas e escritos colaboraram de forma direta para áreas como a psicologia, pedagogia, antropologia, linguística, história, filosofia e sociologia. Seu principal interesse se focou no estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural. (REGO, 1995).

Segundo Wertsch (1988 *apud* REGO, 1995, p. 16), Vigotski “foi capaz de agregar diferentes ramos de conhecimento em um enfoque comum que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem.” Este olhar de Vigotski, de perceber o homem como influenciado e influenciador do meio social em que está inserido, faz enorme sentido para a área da educação.

Para nós, o que vai interessar são os seus estudos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, denominada por Vigotski como “pedologia”, [...] (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos). Ele considerava

essa disciplina como sendo a ciência básica do desenvolvimento humano, uma síntese das diferentes disciplinas que estudam a criança. (OLIVEIRA, 2004, p. 20).

Vigotski realizou suas pesquisas com crianças, não na perspectiva de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil, mas recorreu à infância com a intenção de compreender e explicitar o comportamento humano de uma maneira geral. Assim, justificou suas pesquisas com criança pelo “fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana.” (REGO, 1995, p. 25).

É especificamente sobre o surgimento da fala na criança que iremos nos deter, tema amplamente discutido e pesquisado por Vigotski e seus colaboradores, como Luria e Leontiev.

De acordo com Vigotski, o desenvolvimento da fala é um marco indiscutível na vida do ser humano e a criança apresenta com maior cristalinidade a importância dessa expressão, a linguagem oral, que impulsiona de forma qualitativa a relação dela com o mundo e com os outros.

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 2007, p. 17-18).

Fundamentalmente, nosso trabalho utilizou as contribuições de Vigotski, no que se refere, principalmente, às discussões que concernem às funções psicológicas superiores, a mediação (através dos instrumentos), o surgimento da linguagem e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) como privilegiada para a intervenção e mediação docente. Todos esses aspectos da sua teoria são essenciais para compreendermos o desenvolvimento da fala da criança.

2.2.2.1 As funções psicológicas superiores

Os esforços de pesquisa de Vigotski (2007, p. 3) e seus colaboradores, convergiram em direção a um problema central, “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.”

Tal inquietação parte da corrente da psicológica do desenvolvimento, que buscava compreender o ser humano. Embasado na teoria histórico-cultural, Vigotski conseguiu estabelecer uma ruptura com a concepção de que “a criança traz, ao nascer, o conjunto de aptidões e capacidades – que vai apresentar quando adulta – dadas como potencialidades que ela vai desenvolver [...] sempre dentro do conjunto de potencialidades que tem no nascimento.” (MELLO, 2004, p. 136).

Nessa concepção de desenvolvimento humano, criticada por Vigotski e vários outros teóricos da época, a criança é concebida apenas como um vir a ser, ou seja, é apenas uma semente que irá se desenvolver biologicamente, para na fase adulta apresentar as potencialidades que já estavam presentes desde que nasceu.

Contra argumentando a esta visão estritamente maturacional do desenvolvimento, Vigotski (2007, p. 4) aponta que “a maturação é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano.”

Para a teoria elaborada pelo autor, diferentemente da que postula que a criança é apenas um vir a ser, ela “nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender [...]”. (MELLO, 2004, p. 136).

Assim, sua ênfase se dá na importância do meio social, cultural e histórico no desenvolvimento dos indivíduos e como esse processo de desenvolvimento acontece desde que nasce.

Através do uso de instrumentos e signos, que veremos mais a frente, o homem é capaz de se distinguir dos demais animais, visto que passa a desenvolver o que o autor denominou de “função psicológica superior ou comportamento superior.” (VYGOTSKY, 2007, p. 56).

Tais funções, tipicamente humanas, como por exemplo, a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação e atenção, são consideradas sofisticadas, pois são ações conscientes do sujeito, realizadas através de processos voluntários “que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço.” (REGO, 1995, p. 39).

As funções psicológicas superiores são atividades mentais possíveis, segundo Vigotski (2007), através do:

uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de

instrumentos amplia de forma ilimitadas a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. (VYGOTSKY, 2007, p. 56).

A atividade mediada pelos outros e pela cultura é a alavanca impulsionadora das funções psíquicas humanas. Sendo assim, a internalização²⁵ de conceitos novos pelo sujeito se dá em um processo de interação com um determinado meio e os indivíduos que se encontram nesse. “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (VYGOTSKY, 2007, p. 58).

Para Vigotski, a internalização das funções psicológicas superiores é o ponto chave para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, que se insere em um determinado meio sociocultural. Assim,

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. (VYGOTSKY, 2007, p. 58)

A criança, através da relação com a sua cultura, passa a internalizar funções psíquicas, fundamentais para constituí-la psicologicamente, transformando transmissões culturais, de acordo com o seu momento histórico.

As transmissões culturais entre os sujeitos, são atreladas às práticas sociais vigentes em determinados contextos; por exemplo, a criança que vive em uma sociedade que valoriza a escrita, pode internalizar a partir da interação com outros e do meio, que as cartas servem como instrumento de comunicação entre pessoas que estão distantes, mas poderá internalizar (generalizando) que a mensagem por celular também é um meio de comunicação igualmente eficaz e ainda mais rápido.

²⁵ Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, [...] A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. [...] quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato começa. (VYGOTSKY, 2007, p. 57).

2.2.2.2 *Mediação: instrumentos/signos*

Neste ponto, trataremos de compreender o papel do outro no processo de desenvolvimento do ser humano e, particularmente, a importância social que a instituição de Educação Infantil tem para o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade.

Rego (1995) afirma que segundo Vigotski, a relação do homem com o mundo e com os outros homens não se dá de forma direta, mas sim mediada. Tal mediação acontece através de instrumentos e signos.

Inicialmente os “instrumentos” são utilizados pelas crianças de forma parecida como outros animais²⁶ utilizam; porém, são potencializados pelo surgimento da linguagem, passando a serem instrumentos psíquicos próprios da espécie humana.

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àqueles dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano [...]. (VYGOTSKY, 2007, p. 12).

Corroborando para uma maior compreensão da visão de Vigotski sobre os instrumentos materiais produzidos pelo homem, Rego (1995) aponta que estes provocam mudanças externas, pois ampliam a capacidade e as possibilidades de intervenção na natureza pelo homem, como por exemplo, o uso da flecha para caçar, de uma vara para pescar. Essa capacidade de construir e utilizar instrumentos para atuar sobre a natureza é tipicamente humana, nenhum outro animal a possui.

Já os instrumentos psicológicos, os signos, segundo Vigotski (2007) são funções internas do indivíduo, que ajudam o homem em suas atividades psíquicas, como por exemplo, a memória, a atenção e a ação de planejar.

De modo geral, o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. (REGO, 1995, p. 50).

Rego (1995, p. 52) acrescenta ainda que, para o autor, com o “auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica”, o que possibilita uma

²⁶ Em suas pesquisas Vigotski (1998; 2007; 2008) traz diferentes pesquisadores que estudaram de maneira comparativa/semelhante as condutas práticas iniciais de crianças e chimpanzés.

ampliação na sua capacidade de representar, papel que a linguagem vai desempenhar de forma qualitativa, decuplicando as possibilidades humanas.

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. (VYGOTSKY, 2007, p. 18).

Compreendemos que a principal função da linguagem é a comunicação, possibilitada pelos instrumentos psíquicos (signos), que constituem “para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas.” (VYGOTSKY, 2007, p. 18).

2.2.2.3 O surgimento e a importância da linguagem

Vigotski (2008) compreendeu através de seus estudos que há uma inter-relação entre pensamento e linguagem, e buscou conhecer o caminho que cada um deles percorre até que se encontrem em um dado momento da vida humana.

Rego (1995) aponta que Vigotski chama a atenção para três mudanças essenciais que ocorrem no sujeito com o surgimento da linguagem: este passa a ter a capacidade de lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando estão ausentes; adquire a possibilidade de analisar, abstrair e generalizar (objetos, eventos, situações); tem a comunicação com outros homens favorecida.

A primeira delas, a capacidade de lidar com os objetos do mundo exterior mesmo que ausentes, relaciona-se ao fato da criança compreender que, mesmo que não esteja em seu campo de visão, os objetos e pessoas continuam a existir, o que marca um período significativo na vida dela.

A segunda mudança está estreitamente relacionada com a primeira, pois nesse momento a criança já não está presa a eventos e objetos do presente, consegue pensar sobre eles em diferentes situações, conseguindo realizar análises e generalização a partir de tais acontecimentos já ocorridos com ela própria ou com os outros.

Já a terceira mudança, relacionada a comunicação, garante a preservação e a transmissão de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. Por isso mesmo, a linguagem é vista por Vigotski como fator inestimável para o ser humano, sendo sua função primordial “a comunicação, o intercâmbio social.” (VYGOTSKY, 2008, p.7).

Vale salientar ainda que “a transmissão racional e intencional de experiências e pensamento a outras requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho.” Esse é o principal instrumento que permite as relações entre os homens e destes com o mundo, a fala. (VYGOTSKY, 2008, p. 7).

Enfatizamos que, para Vigotski, é necessário mesmo para a criança já capacitada ao uso fonético da linguagem, a mediação do outro para que alguns pensamentos possam ser estruturados e internalizados. Muitas vezes, as crianças só sabem pronunciar certas palavras, ainda não compreendem o significado delas. Isso ocorre visto que

[...] certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças, mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si só, assegura o pleno entendimento. Em seus trabalhos sobre educação, Tolstoi afirma que a dificuldade que as crianças frequentemente apresentam de aprender uma palavra nova é devida ao conceito a que a palavra se refere, e não ao seu som. Uma vez que o conceito esteja amadurecido, haverá quase sempre uma palavra disponível. (VYGOTSKY, 2008, p. 8).

É interessante para quem trabalha com crianças que frequentam a Educação Infantil tal constatação, pois muitas vezes pensa-se que pela criança já se utilizar de certas palavras ela já compreende o significado destas, o que nem sempre acontece, de acordo com o autor. As diferentes experiências oportunizadas aos sujeitos de comunicação e interação com o meio e com o outro, colaborarão para a internalização dos conceitos contidos nas palavras em certo momento do desenvolvimento da criança.

Vigotski (1998, p. 75) afirma que “todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras”. Dessa forma, entendemos que a compreensão do significado da palavra está estritamente ligado a construção e organização do pensamento da criança.

Para ele, mesmo antes de existir fala, já existe um tipo de inteligência prática na criança (pensamento pré-verbal) e antes do pensamento existe um tipo de fala (fala pré-intelectual). Expliquemos: *o pensamento pré-verbal* dar-se-á através de condutas motoras e emocionais (por exemplo, o gesto), através do qual a criança expressa um ato inteligente; *a fala pré-intelectual* refere-se ao momento da vida em que a criança mesmo já se comunicando através de balbúrcios, choro, palavras solitárias, não expressa pensamento, não se encontrando ainda em um estágio de representação, de simbolismo, mas sim levada por um movimento mais emocional. (VYGOTSKY, 2008). Todavia, tal forma de expressão, já é um prelúdio de contato social:

Pesquisas recentes [...] mostraram que a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano [...] que as risadas, os sons inarticulados, os movimentos etc. são meios de contato social a partir dos primeiros anos de vida da criança. (VYGOTSKY, 2008, p. 52-53).

Segundo Vigotski (2008, p. 52), “essas manifestações geralmente têm sido consideradas uma forma de comportamento predominantemente emocional.”, referindo-se a fala não intelectual manifestada pela criança. Assim, o autor concluiu que:

[...] No desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes. [...] podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-linguístico. [...] a uma certa altura, essas linhas se encontram; consequentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional. (VYGOTSKY, 2008, p. 54).

Nesse sentido, o papel da educação é fundamental, oferecendo às crianças diferentes oportunidades, através de experiências que possibilitem a expressão da criança nas diversas linguagens que ela apresenta. Conhecer as características que as crianças manifestam no período em que sua fala ainda é pré-intelectual e o pensamento é pré-linguístico, facilita aos professores que atuam com elas a oferecer atividades significativas e que desenvolvem a linguagem oral, além de todas as outras linguagens, de forma integral.

Para Vigotski (2008), “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala.” (VYGOTSKY, 2008, p. 5).

Em uma de suas pesquisas, Vigotski (2007) percebeu que, na resolução de certos problemas práticos, as crianças observadas (que já adquiriram a fala) quando comparadas a macacos, possuíam uma independência muito maior do que os animais em relação ao campo visual, sendo “capaz de incluir estímulos que não estão contidos no seu campo visual imediato.” (VYGOTSKY, 2007, p. 14). Além disso, elas apresentavam menor impulsividade e espontaneidade do que os macacos, não mais tentando resolver através de tentativas descontroladas os problemas apresentados a elas.

Através da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização. Essa forma de estrutura psicológica não existe nos macacos antropóides, nem mesmo em formas rudimentares. (VYGOTSKY, 2007, p. 14).

Esse papel da fala no planejamento de ações é uma das principais contribuições de Vigotski em relação à importância da linguagem oral. Para ele, com a capacidade da representação que surge com a fala da criança surge também a função planejadora, visto que anteriormente a esse período, a criança está presa às situações e objetos do presente, sem conseguir organizar seu pensamento para ações futuras, uma característica psíquica tipicamente humana.

Segundo o autor, através das interações entre as crianças e delas com os adultos e seu meio cultural, três tipos de falas se originam, culminando em um tipo de fala mais intelectualizada, denominada de fala interior. Mas até que se chegue a está fala interiorizada, típica das funções psicológicas complexas do homem, a criança passa por outros dois tipos de falas, a fala exterior e a fala egocêntrica. (VYGOTSKY, 2007).

Vigotski (2008, p. 16) complementa afirmando que “a história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças.” É importante compreender como se dá essa interiorização da fala, segundo o autor.

Rego (1995) explicita que a fala exterior ou “comunicativa” caracteriza-se por ser um discurso socializado da criança “fruto das atividades interpsíquicas, que ocorrem no plano social”, é uma fala para o outro e não tem ainda uma função de “um planejamento de sequencias a serem realizadas.” (REGO, 1995, p. 66).

A fala exterior acontece no momento em que, para conseguir a resolução de um problema que não consegue resolver por si mesma, a criança apela ao outro oralmente, pois não consegue um pensamento suficientemente organizado para dar conta do problema. A linguagem tem, então, uma função “interpessoal” na vida da criança. (VYGOTSKY, 2007, p. 16).

A ação pedagógica, no contexto da fala exterior, é fundamental para que as crianças sejam ajudadas a organizar a sua linguagem e assim seus pensamentos, elaborando-os cada vez mais. No âmbito da creche, que atende idades em que esse tipo de fala está presente, o professor deverá compreender que as interações sociais devem ser privilegiadas e planejadas, visto a característica socializadora dessa fala exterior. Portanto, não deve silenciar equivocadamente as crianças, que necessitam explorar essa fala.

A fala egocêntrica surge da fala exterior. Segundo Vigotski (2008, p. 21), “é um estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior”. Ela é o ponto intermediário entre a fala comunicativa da criança, em que ainda necessita do adulto para resolver problemas práticos e a fala interior, em que já consegue de forma intrapsíquica planejar as suas ações, organizando-as internamente e de forma independente.

Ainda segundo o autor, a fala egocêntrica “além de ser um meio de expressão e de liberação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento da solução de um problema”. Sendo assim, ao se utilizar dessa fala, já existe um enorme esforço da criança de planejar suas ações. (VYGOTSKY, 2008, p. 20).

Essa fala pode ser observada quando a criança, concomitantemente, vai realizando ações e falando alto o que está fazendo e o que precisa fazer, por exemplo, para resolver certos problemas. A fala egocêntrica da criança desempenha a mesma função planejadora da fala interior presente no adulto, quando este fala internamente mesmo sobre diversas situações que planeja. (VYGOTSKY, 2008).

Para Vigotski (2008, p. 28), o fato de a criança apresentar uma fala “mais egocêntrica ou mais social” dependerá diretamente não apenas da idade que ela tem, “mas também das condições que a cercam.” Podemos inferir que, quanto mais frequentes e de melhor qualidade forem às interações sociais oferecidas à criança (trocas comunicativas, diálogos, mediações etc.), provavelmente menor período de fala egocêntrica apresentará, visto que terá a figura do outro para conversar e socializar seus pensamentos, ajudando a organizá-los internamente.

Se a fala egocêntrica da criança resulta do egocentrismo do seu pensamento e da sua socialização insuficiente, então qualquer enfraquecimento dos elementos sociais no quadro experimental, qualquer fator que contribua para isolar a criança do grupo, deve, por sua vez, levar a um aumento repentino da fala egocêntrica. (VYGOTSKY, 2008, p. 169).

A fala interior, último tipo de fala conquistado pelo ser humano, surge da evolução da fala anterior, a egocêntrica. Na concepção de Vigotski (2008, p. 24), “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.” Assim, a fala interiorizada possibilita um salto qualitativo ao pensamento da criança.

A fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras. Mas, enquanto fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram pensamento. A fala interior é, em um grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal. (VYGOTSKY, 2008, p. 185).

Para o professor que atua na Educação Infantil, é necessário conhecer e entender tais tipos de falas presentes nas crianças para que realize as intervenções adequadas a fim de

contribuir para o pleno desenvolvimento da linguagem oral delas. Assim, poderá favorecer tal desenvolvimento por meio de experiências ricas e diversificadas, além de respeitar as peculiaridades de cada tipo de fala da criança.

Segundo a compreensão de Vigotski (2008) e da qual corroboramos, mesmo a fala mais primitiva da criança é essencialmente social. Acreditar em tal afirmação ajudará ao docente que trabalha com crianças que frequentam a creche a não deduzir que a fala se dá de forma inata ou espontaneísta, mas através também da contribuição da sua mediação no ambiente escolar.

Para Barbosa (2009, p. 44), a intencionalidade pedagógica, que “define o trabalho docente”, deve considerar os conhecimentos já existentes nos sujeitos e partir deles para a construção de novas aprendizagens, nos diversos aspectos: social, afetivo, cognitivo, motor, deste sujeito. Nessa perspectiva, Vigotski contribuiu com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que será discutido no próximo tópico.

2.2.2.4 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Na última década, uma parcela das famílias tem garantido que as crianças ingressem nas instituições de Educação Infantil cada vez mais cedo, a partir dos quatro meses de idade, em alguns casos. Assim, esse espaço de educação e cuidado e os seus profissionais ganham uma responsabilidade significativa no desenvolvimento integral desses sujeitos.

Sendo assim, apresentamos os estudos de Vigotski (2007, p. 95), que afirma ser um fato que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.” Essa afirmação vai ao encontro com uma das funções principais da Educação Infantil que é a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Além disso, essa inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento que, segundo Vigotski, acontece desde cedo na criança, será um elemento importante para que o professor atue no que ele denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Partindo de estudos de outros autores contemporâneos a ele, como Koffka, que consideravam que a sistematização da aprendizagem é um dos pontos que diferenciam o aprendizado não escolar do escolar, Vigotski (2007) amplia a discussão, apresentando o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que ele concebe como uma possibilidade do outro influenciar as aprendizagens dos sujeitos. Para ele, a ZDP

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Oliveira (2004, p. 59), estudiosa da teoria vigotskiana, enfatiza que “as funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento.” Já em relação ao nível de desenvolvimento potencial, a autora sintetiza que se trata da capacidade da criança “de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos” ou crianças mais experientes.

Percebemos que Vigotski, ao tratar do conceito de ZDP e dos níveis que a delimitam, não define idades para que as aprendizagens ocorram, o que é uma perspectiva de que o sujeito não está apenas esperando por um desenvolvimento maturacional, mas que irá se desenvolver e aprender principalmente pelas interações e experiências que lhes forem possibilitadas.

O autor também não despreza que algumas aprendizagens, mesmo com mediação do outro, não serão possíveis de serem alcançadas pelos indivíduos em certo momento do nível de desenvolvimento real.

Dessa forma,

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

O teórico demonstrou através de suas pesquisas que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Para a pedagogia e, especificamente, para quem atua diretamente com crianças, essa ideia expressa que, com as mediações necessárias, os sujeitos podem e vão avançar em seus aprendizados e, portanto, no seu desenvolvimento.

É fundamental que o professor compreenda que é seu papel ajudar as crianças no que ainda não conseguem realizar sozinhas, partindo do que já conseguem (nível de desenvolvimento real), na mediação para que elas alcancem novas aprendizagens (nível de desenvolvimento potencial), incluindo-se aí o desenvolvimento da linguagem oral, tema de interesse de nossa pesquisa.

É interessante compreender que, para Vigotski (2007), o aprendizado impulsiona o desenvolvimento da criança, o que será possível através de diferentes experiências com o mundo, inclusive as mediadas pelo professor.

A fala como forma de comunicação e intercâmbio social, deve ser uma experiência privilegiada na instituição de educação infantil, em especial pelos docentes, responsáveis diretos pelos cuidados e educação das crianças. Afinal, são os principais exemplos de sujeitos que usam a linguagem oral dentro desse contexto escolar, podendo favorecer ou não o desenvolvimento da fala nas crianças com as quais atua.

Para Vigotski (2007, p. 100), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” No âmbito da creche, quem vivencia experiências de linguagem cotidianas com as crianças, pedagogicamente intencionais, a fim de desenvolver todas as suas potencialidades, é o professor.

Nesse sentido, se compreendemos que a linguagem é primordial para o pensamento do ser humano, que a mediação do outro é essencial para a aprendizagem e que o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem, o professor que atua com crianças, deve sim, possibilitar diversificadas e ricas experiências de linguagem na creche.

E ainda, se consideramos os estudos realizados por Vigotski e sua concepção de que desde a mais tenra idade o sujeito é um ser social, podemos enfatizar a importância que a creche tem no desenvolvimento específico da linguagem oral da criança, visto que é o período da vida em que ela surge, sendo importantíssima para o desenvolvimento da criança, mesmo quando ainda não esteja atrelada ao pensamento.

As mediações pedagógicas através de experiências significativas que as crianças poderão vivenciar na instituição de Educação Infantil por intermédio dos seus colegas e professores, nessa faixa de zero a três anos de idade, influenciarão na inteligência prática da criança, assim como na formação dos conceitos.

As contribuições de Vigotski sobre o desenvolvimento da fala na criança nos revelam o quanto a figura do outro é importante e favorecedora da linguagem oral, através das diferentes interações que serão possibilitadas: da criança com professores e outras crianças, dela com os adultos, dela com o mundo e assim, dela com a linguagem.

Nessa perspectiva de interação entre os sujeitos e deles com a linguagem, as instituições de educação e cuidados, creches, podem ser espaços potencializadores do desenvolvimento da fala da criança ou espaços inibidores dessa forma de expressão que é a mais legítima entre os seres humanos.

2.2.3 Wallon

Henri Wallon, filósofo, médico, psicólogo, pesquisador, professor. Essas são algumas das formações e experiências de vida acadêmica e profissional deste teórico nascido na França (1879) e falecido em seu país de origem aos 83 anos de idade. Presenciou ao longo de sua vida dois momentos críticos da humanidade do século XX, a primeira (1914-1918) e a segunda guerra mundial (1939-1945).

Autoras como Dantas (1992) e Galvão (1995), estudiosas desse teórico, analisam que os períodos de guerra vivenciados por Wallon afetaram de forma significativa sua compreensão e curiosidade pelo ser humano, assim como as suas certezas sobre o papel que o meio exerce na constituição dos sujeitos.

Sempre atuante e engajado em causas sociais, Wallon demonstrava forte ligação com a área da educação, dedicando mais de trinta anos de sua vida a presidir uma instituição pedagógica francesa, em que tinha contato direto com professores do ensino primário e as problemáticas oriundas desses espaços de ensino-aprendizagem. Sua ligação estreita com a educação veio, principalmente, através de seu interesse por conhece melhor os sujeitos infantis e de como se dava seu desenvolvimento.

A partir de algumas experiências na Rússia (1931) com a teoria do *materialismo dialético*²⁷, Wallon pensou nas possibilidades desse referencial na perspectiva da psicologia. Não foi do interesse do autor trabalhar com essa concepção de forma dogmática ou com foco político e, sim, como “perspectiva filosófica especialmente capaz de captar a realidade em suas permanentes mudanças e transformações.” Dessa forma, o autor passa a utilizar o “materialismo dialético como método de análise e fundamento epistemológico de sua teoria psicológica, uma psicologia dialética.” (GALVÃO, 1995, p. 31).

Wallon (1975 *apud* GALVÃO, 1995, p. 31) explica que esse referencial teórico é “decalcado do real, aceita toda a sua diversidade, todas as contradições, convencido de que

²⁷ Materialismo dialético é uma concepção filosófica que defende que o ambiente, o organismo e fenômenos físicos tanto modelam os animais e os seres humanos, sua sociedade e sua cultura quanto são modelados por eles, ou seja, que a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e social. Opondo-se ao idealismo, que acredita que o ambiente e a sociedade com base no mundo das ideias, como criações divinas seguindo as vontades das divindades ou por outra força sobrenatural. No século XIX, houve a efetivação da sociedade burguesa e a implantação do capitalismo industrial. Da crítica à sociedade capitalista destacam-se dois pensadores: Karl Marx e Friedrich Engels.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Materialismo_dial%C3%A9tico>. Acesso: 10 fev. 2016.

elas devem se resolver e que até são elementos de explicação, pois que o real é o que é, não obstante ou mais precisamente por causa delas.”

Partindo dessa breve contextualização das experiências e inspirações do autor, destacaremos de sua vasta literatura sobre o desenvolvimento da pessoa, três aspectos da teoria da psicologia genética, devido a sua importância para o presente trabalho: *os domínios funcionais*, *os estágios do desenvolvimento da pessoa* e por último, *o desenvolvimento da linguagem*.

Cada um desses temas está estreitamente relacionado ao outro, sendo que iremos discuti-los de forma fragmentada na tentativa de organizar de forma didática as ideias construídas por Wallon (1995; 2007; 2008) em seus estudos, em que utilizava como principais instrumentos os diálogos e a observação de crianças em sua interação com o outro e com os objetos.

2.2.3.1 Os domínios funcionais

Wallon (2007) deixa claro o quanto é complexo fazer alguma divisão e distinção das atividades que formam “conjuntos funcionais” ao longo do desenvolvimento humano, principalmente, por compreender o homem como um ser inteiro e não fragmentado em aspectos afetivos, cognitivos, físicos. Essa complexidade se dá também, segundo ele, por se tratar do desenvolvimento da criança que, sobretudo, nos primeiros tempos, é tão rápido que suas diversas manifestações imbricam-se entre si [...]” (WALLON, 2007, p. 113).

Os domínios funcionais, assim denominados por Wallon (2007), são funções ou atividades que ocorrem em todas as etapas da vida humana; porém, em alguns períodos da vida (estágios) serão mais dominantes do que outros. São eles: a afetividade, o ato motor, a inteligência e a pessoa. Ele acrescenta ainda que esses domínios funcionais também dependem não só da etapa da vida, mas também de cada sujeito. Assim,

[...] o equilíbrio sobre o qual se funda o comportamento de cada um pode ser muito variado. Nada permite conhecer melhor sua estrutura, seus destaques e suas fraquezas do que ter observado na criança seus componentes e suas relações mútuas ao longo do tempo. De modo geral, deve brotar daí um amplo conhecimento das trocas e adaptações recíprocas a que estão sujeitos os diferentes domínios funcionais. (WALLON, 2007, p. 115).

Galvão (1995, p. 49) aponta que os domínios funcionais para Wallon, são “campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil. Aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e só aos poucos vão adquirindo independência um

do outro, constituindo-se como domínios distintos [...]” Assim, ao longo do desenvolvimento de cada sujeito, com suas experiências particulares com o meio, cada um desses domínios funcionais vai se destacando em certas etapas da vida e da infância, de acordo também com as capacidades biológicas dos indivíduos.

A afetividade, segundo os estudos do autor, se refere “às manifestações psíquicas mais precoces da criança. Ela está ligada desde o início as suas necessidades e automatismos alimentares, que são praticamente consecutivos ao nascimento.” (WALLON, 2007, p. 115). Ele vincula a afetividade às primeiras manifestações de expressão (espasmos, choro) de bem-estar e mal-estar do bebê, quando está saciado ou com fome.

Dantas (1992, p. 85) salienta que para Wallon a afetividade ocupa lugar central em sua teoria, pois é decisiva tanto na constituição da pessoa quanto no conhecimento dela. A autora afirma que nos primeiros meses de vida a dimensão afetiva “reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo.”

A expressão emocional do bebê ao chorar exerce um poder na mãe que logo vai ao encontro do filho na tentativa de solucionar o que o incomoda. Essa ação do adulto, no caso a mãe, para Wallon, é uma das primeiras formas de inserção social da criança, de vínculo entre ela e o outro, através de uma forma de comunicação primitiva, mas extremamente eficaz. (DANTAS, 1992, p. 85).

O ambiente humano infiltra o meio físico e o substitui em grande medida, sobretudo para a criança. Porém, compete precisamente às emoções, por sua orientação psicogenética, realizar esses vínculos que antecedem a intenção e o discernimento. As atitudes que as compõem, os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são para o outro estimulações de extremo interesse, que têm o papel de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeito e indício. Uma espécie de consonância e de acordo ou oposição institui-se muito primitivamente entre as atitudes emocionais dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e de ação. (WALLON, 2007, p. 122).

Nesse sentido, essa forma de expressão inicial da criança em seus primeiros meses de vida, contagia o outro. Sobre isso, Wallon (2007, p. 122) afirma que o contágio das emoções se origina de um “poder expressivo, sobre o qual fundaram as primeiras cooperações de tipo gregário, e que incessantes intercâmbios e, sem dúvida, ritos coletivos transformaram de meios naturais em mímicas mais ou menos convencionais”, ou seja, tem um valor extremamente de interação entre os sujeitos, um valor social.

Vale ressaltar aqui que, para Wallon, as emoções são manifestações dos sujeitos dentro de uma dimensão maior que é a afetividade, como explica Galvão (1995, p. 61):

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas [...].

A afetividade será essencial e presente em todos os estágios da vida humana, em menores ou maiores proporções, de acordo com os fatores sociais e biológicos dos indivíduos. Por isso, as experiências oportunizadas as crianças no contexto da Educação Infantil, são necessárias para o desenvolvimento da dimensão afetiva desses sujeitos. A afetividade terá um papel fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, especialmente na infância quando a criança está formando sua personalidade. Wallon (1990 *apud* GALVÃO, 1995, p. 120) aponta que “os psicanalistas consideram esse período particularmente decisivo na formação da personalidade. As relações afetivas entre a criança e seu meio familiar adquirem uma forma precisa.”

O domínio funcional do ato motor, segundo a perspectiva walloniana difere do simples movimento que já se inicia desde a vida fetal do ser humano. Desde a barriga da mãe o bebê já realiza movimentos, 'deslocamentos ativos'.” (WALLON, 2007, p. 128). Contudo, só após os seis meses de idade é que a criança passa a realização de atos motores que podem se dar de duas formas:

[...] ora pode pertencer apenas ao ambiente concreto dadas as suas condições e seus fins: é o ato motor propriamente dito; ora pode tender a fins atualmente irrealizáveis ou pressupor meios que não dependem das circunstâncias cruas nem das capacidades motoras do sujeito: de imediatamente eficiente, o movimento se torna então técnico ou simbólico e se refere ao plano da representação e do conhecimento. (WALLON, 2017, p. 127).

O primeiro tipo de ato motor da criança, segundo Wallon (2008, p. 115), refere-se a uma “inteligência prática” que se limita as situações momentâneas, no aqui e agora, em que a criança esteja envolvida, seja em acontecimentos, objetos ou com outras pessoas. O autor ainda afirma que os movimentos que ocorrem nesse período inicial da infância, não exprimem “outra coisa senão a capacidade de modificar o campo operacional, até fazê-la coincidir com o efeito a obter.”

Já o ato motor que está ligado ao campo da representação, surge depois na criança e envolve um pensamento mais elaborado, uma inteligência que vai além dos movimentos que ocorrem em circunstâncias que acontecem no presente do sujeito, o ato motor “torna-se o intermediário ou o condensador de uma eficiência que não está no simples manuseio bruto das coisas, na simples ação muscular em contato com os objetos.” (WALLON, 2008, p. 115-116).

A partir de uma análise genética, Wallon percebe o ato motor como um dos domínios funcionais que constituem o homem em sua integralidade, durante toda a sua vida, ele não consegue “dissociá-lo do conjunto do funcionamento da pessoa.” (DANTAS, 1992, p. 32).

Para Wallon, o ato motor é essencial para a aprendizagem humana, visto que as experiências que o sujeito irá ter ao longo de sua existência em certa cultura possibilitarão a construção da sua percepção e da sua inteligência; por isso, na infância, é imprescindível oportunizar vivências através do corpo, com objetos, espaços e outras pessoas.

Nesse sentido, Galvão, apresentando a perspectiva Walloniana, afirma que:

Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas. (GALVÃO, 1995, p. 72).

Para Wallon (2007), o ato motor que colabora diretamente com o ato mental da criança, através da imitação, do jogo simbólico, representando situações que já observou ou vivenciou, tanto depende da aprendizagem por meio cultural do sujeito como dos fatores biológicos.

Assim o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, submete-o às mesmas condições a que está submetido. Eis um fator que não deve ser esquecido na evolução mental da criança. (WALLON, 2007, p. 153).

Assim como a afetividade e o ato motor são sem dúvidas fundamentais para a constituição da pessoa, o conhecimento (inteligência) também é, além de ser um domínio funcional que está presente na vida dela desde a mais tenra idade, segundo Wallon (2007). Para o autor, antes da capacidade de representação, do começo de uma inteligência mais elaborada, a criança vive apenas as situações presentes, sem se dar conta de ações, objetos, acontecimentos passados ou futuros, pois só tem percepção do que é vivido no presente, mas já possui uma inteligência prática.

Segundo Wallon (2007, p. 154), a inteligência é intensamente influenciada pela linguagem verbal: “o começo da fala na criança coincide com um intenso progresso de suas capacidades práticas”, com a possibilidade de apresentar novas atividades, atividades mentais. A criança passa a imaginar, a pensar no que ocorreu antes e o que poderá acontecer depois, uma capacidade perceptiva surge com muita força ao pensamento do sujeito. Tal atividade torna-se possível, pois,

Mediante a linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, por sua presença, se impõe à percepção. Ela dá à representação das coisas que não existem mais ou que poderiam existir o meio de serem evocadas, confrontadas entre si e com o que é sentido agora. Ao mesmo tempo que integra o ausente ao presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente. Superpõe aos momentos da experiência vivida o mundo dos signos, que são as referências do pensamento, num meio onde ele pode imaginar e seguir trajetórias livres, unir o que estava disjunto, separar o que tinha sido simultâneo. (WALLON, 2007, p. 155).

Esse conhecimento apresentado pela criança é muito particular, já que a criança ainda não tem a capacidade de generalizar. Ao contrário do adulto que já consegue estabelecer relações entre as categorias de certos objetos, que visualizam mentalmente o todo, a criança fixa apenas partes privilegiadas que a sua percepção foi capaz de selecionar. A linguagem passa a dar mobilidade ao pensamento infantil, ou seja, nada mais é estático e simples. Os objetos, pessoas ou situações vão se tornando flexíveis, os conhecimentos sobre estas coisas vão se relacionando a outras coisas que o sujeito teve contato, interagiu. (WALLON, 2008).

Será através de diferentes relações com o outro que a criança passará do pensamento que mistura subjetividade e objetividade, chamado por Wallon (2008) de pensamento sincrético, em que ela irá transformando e ampliando seus conhecimentos. Sobre o *pensamento sincrético* da criança o autor esclarece:

As impressões que a criança deve a cada situação ou a cada objeto formam um conglomerado, onde se misturam os motivos afetivos e objetivos de suas experiências, sem que ela saiba habitualmente distinguir entre os dois. [...] O fortuito muitas vezes toma o lugar do essencial ou melhor, não existe nem essencial nem fortuito, só existe o todo vivido simultaneamente pela criança. (WALLON, 2008, p. 194-195).

A criança, durante seus cinco primeiros anos de vida, passará por todas as nuances desse tipo de pensamento, modificando-o de acordo com suas experiências e interações que lhes são possibilitadas. Assim, surgirá o *pensamento categorial*. Dantas (1992, p. 43) aponta que para Wallon, ele “permitirá a atribuição das qualidades específicas de um objeto,

tornando-o assim distinto de outros, sem carregar consigo os demais atributos do objeto em que aparece.”

O “pensamento categorial” que se inicia com o progresso da compreensão da causalidade pela criança, segundo Wallon (2007), irá cada vez mais se alimentando das experiências que ela for tendo ao longo das outras fases de sua vida, em que as noções espaciais, temporais e lógicas deverão ir se refinando, sempre sob a influência das interações com o outro e com o meio.

O domínio funcional da pessoa é como que um conjunto que reúne os demais domínios já apresentados: afetividade, ato motor e conhecimento. Mas a própria pessoa é importante na sua própria construção, assim como as demais pessoas com quem interage.

Dantas (1992), trazendo os achados de Wallon, aponta que logo no início de sua vida, a criança mais ou menos até os três meses está ocupada quase que exclusivamente com o seu “EU” corporal, reagindo pouquíssimo “aos objetos do mundo físico” que a rodeia. Está imersa em sensações de natureza interna.

Segundo Wallon (2007), a criança inicialmente está ligada inteiramente as suas emoções, às pessoas e ao ambiente que a rodeia, ou seja, ela não se percebe e nem se diferencia destes. Assim,

O sujeito está inteiro em sua emoção; está unido, confundido por ela com as situações que lhe correspondem, ou seja, com o ambiente humano de onde em geral resultam situações emocionais. Alienando-se nelas, o sujeito é incapaz de apreender a si mesmo como distinto de cada uma e como distinto de outrem. (WALLON, 2007, p. 183).

Para o autor, mesmo após adquirir a fala e o andar, a criança continua imersa em si mesma, permanecendo “ligada a determinado objeto familiar, a determinada situação ou ponto de vista daquele que lhe fala”. Vai ser por volta do terceiro ano que se iniciará de forma mais forte o desejo por se diferenciar do outro, para assim firmar o seu “eu”, construir a noção de sua pessoa. A oposição ao outro, a fase de negação, será primordial para que a criança se reconheça enquanto diferente dos demais, construa-se. Esse é um período riquíssimo para essa construção do “eu”. (WALLON, 2008, p. 183).

Até por volta dos 12 ou 14 anos, para Wallon (2007, p. 189), é um período em que a criança está ligada a compreensão do “mundo exterior”, ou seja, a construção dessa identidade e autonomia do sujeito acontece de forma menos destacada. “Conhece a si mesma como sendo simultaneamente sede de diversas possibilidades. Sua pessoa está agora na fase categorial.”

Será o período da puberdade, outro momento rico de constituição da pessoa. Uma crise comparada àquela dos primeiros anos de vida acontecerá novamente, porém, mais em tentativas de diferenciar-se dos adultos do que de imitá-los, um desejo de transformar-se e procurar outros semelhantes a sua pessoa. (WALLON, 2007). Esse é um período em que o adolescente “confronta entre si valores e compara-se com eles.” (WALLON, 2007, p. 190).

Dessa forma, fazendo quase que uma síntese de como a criança constrói a sua pessoa, na relação com as outras pessoas. Wallon (2007) salienta que:

Durante muitos anos, a pessoa da criança vai se familiarizando dessa forma com as mais diversas combinações, assim como seu conhecimento das coisas com seus usos e suas propriedades. Sua adaptação ao meio parece estar muito próxima do adulto quando chega a puberdade, que rompe o equilíbrio de maneira mais ou menos súbita e violenta. [...] Com esse novo progresso, termina a preparação para a vida que a infância foi. (WALLON, 2007, p. 189-190).

Os domínios funcionais pensados pelo teórico na constituição do sujeito ocorrerão de forma mais intensa ou menos evidente nos estágios que o ser humano vai vivenciar ao longo de sua vida. Segundo Dantas (1992, p. 91), “deve-se então concluir que a construção do sujeito e a do objeto alimentam-se mutuamente, e mesmo afirmar que a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito.”

2.2.3.2 Estágios do desenvolvimento da pessoa

Os estágios que se apresentam ao longo do desenvolvimento da pessoa, segundo Wallon (2008, p. 119), se distinguem entre si em “um estilo particular de comportamento.” Assim como suas sucessões são tão rápidas “nas primeiras etapas da infância que nos confins entre um estágio e outro pode haver intrincamento mútuo e frequentemente também alternância.” É necessário levar em consideração que todos os estágios da vida do sujeito serão carregados de conflitos, segundo o autor.

O primeiro estágio, *impulsivo-emocional*, que perdura do nascimento até o primeiro ano de vida da criança, segundo Galvão (1995), é extremamente marcado por inaptidão para a ação direta sobre o mundo exterior, mas especialmente voltado para manifestações afetivas, ligadas a emoção do bebê com os que o cercam. Nos primeiros meses de vida as funções são de ordem fisiológica, ligada ao ato de nutrição. Só a partir dos três meses que o bebê começa a estabelecer “ligações entre seus desejos e as circunstâncias exteriores; o reflexo condicionado se torna possível.” (WALLON, 1990 *apud* GALVÃO, 1995, p. 116).

Contudo, é a partir dos seis meses que a criança consegue traduzir suas emoções de forma mais explícita, apresentando uma “vasta superfície de troca com o meio humano: período emocional, de participação humana: intuicionismo fecundo.” (WALLON, 1990 *apud* GALVÃO, 1995, p. 117). Neste estágio, as emoções são ricas e crescentes na criança.

A marca psíquica do comportamento, neste período, é a de uma fusão com o ambiente o ambiente humano do qual a criança depende então totalmente, por ser incapaz de prover sozinha às suas necessidades mais elementares. Com esta condição fundamental de sua sobrevivência vem a calhar o desenvolvimento rápido e completo de seus automatismos emocionais. (WALLON, 2008, p. 120).

Segundo Galvão (1995), o segundo estágio, denominado *sensório-motor e projetivo*, acontece por volta de 1 a 3 anos de idade. É um estágio de extrema importância para o sujeito, visto que “o interesse da criança se volta para a exploração” do mundo exterior, o que é possibilitado por um avanço físico e social, com a chegada da marcha e também da fala.

Para Wallon (2008, p. 120), o início deste estágio “antes de ser um manuseio das coisas, deve realizar um acordo amplo e diferenciado entre as percepções e os movimentos.” Depois, esse estágio torna-se projetivo, pois o ato mental, segundo o autor, necessita do ato motor para desenvolver-se. Para o teórico, fica evidente que:

A persistência deste estágio pode ser observada nas histórias da criança, nas quais seus gestos distribuem ao redor dela as presenças ou as circunstâncias que ela quer evocar, e em seus jogos, nos quais ela transforma objetos que ela finge manejar. Muitas vezes o objeto falta totalmente e subsiste apenas o gesto. (WALLON, 2008, p. 122).

Assim fica claro que para o autor, o apoio do movimento, do ato motor, dos gestos será fundamental para o desenvolvimento do pensamento da criança nesse período. Este estágio será mais detalhadamente discutido por nós em outros capítulos desse trabalho, visto que os sujeitos participantes da presente pesquisa fazem parte desse estágio.

O estágio seguinte, denominado de “personalismo”, cobre a faixa etária dos três aos seis anos de idade, tem um papel especial na formação da personalidade do sujeito. Nesse período o domínio funcional da pessoa aparece fortemente, dando suporte ao desenvolvimento de conhecimentos de si e do mundo. As interações sociais são imprescindíveis para que a criança tome consciência de si, do que a diferencia dos outros. Também há uma tendência à oposição e, posteriormente, de imitação da figura dos que afetivamente lhes chamam atenção.

Segundo Wallon (1990 *apud* GALVÃO, 1995, p. 119), no início dessa fase, a criança, que antes era incapaz de se diferenciar do outro, agora se encontra em um estágio marcado “do NÃO, do EU, do MEU.” Ainda de acordo com ele, já ao final desse período a criança torna-se atenta ao seu comportamento, apresenta maior concentração nas atividades, em vez de se opor ao outro “tenta imitar para tomar o lugar do outro, para proporcionar-se o espetáculo de seu eu enriquecido pelo outro [...]” (GALVÃO, 1995, p. 120).

Após os seis anos, o estágio *categorial* “traz importantes avanços no plano da inteligência.” (GALVÃO, 1995, p. 44). Segundo Wallon (1990 *apud* GALVÃO, 1995) as relações com o meio social e o intelecto do indivíduo sofrem alterações significativas a partir de uma grande explosão da inteligência. Quanto às relações sociais, o autor aponta que a criança passa a se relacionar com os outros não mais apenas por questões afetivas, mas por certas aptidões do outro, já reconhecendo características próprias de si e do outro. Já em relação às conquistas intelectuais, o autor enfatiza que:

No plano intelectual, o período de 7 a 12 anos é aquele em que o sincretismo recua ante a análise e a síntese: as categorias intelectuais dissolvem e pulverizam aos poucos o global primitivo. A criança se aproxima da percepção e do pensamento dos adultos. (GALVÃO, 1995, p. 122).

O último estágio da adolescência ou da puberdade vai de encontro com a objetividade conquistada no estágio anterior. Novamente o domínio funcional da pessoa passa a ter uma importância vital nessa fase e rompe com a “tranquilidade afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido as modificações corporais [...]” Ainda segundo a autora, há predominância da afetividade nas questões que consomem o sujeito adolescente em todas as suas atividades intelectuais. (GALVÃO, 1995, p. 44).

Cada estágio do desenvolvimento da pessoa pensado por Wallon traz consigo momentos alternados de maior ênfase na construção de si ou na construção da inteligência. Assim, vale ressaltar o que expõe Galvão (1995, p. 47) sobre o pensamento do autor:

O ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre polos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento. Aliás, se pensarmos na vida adulta, vemos que esse movimento pendular continua presente.

2.2.3.3 O desenvolvimento da linguagem da criança

Para Wallon (2007, p. 155), a linguagem age sobre o pensamento da criança como o “instrumento e o suporte indispensáveis para seus progressos.” Wallon (2008, p. 179) ao considerar o homem como um “animal social”, acredita que só através das relações sociais a linguagem vai se fundando no sujeito, assim como ela própria irá se tornar responsável também por essas relações. Por isso, o papel das interações é essencial para a constituição na criança do pensamento discursivo, que passa por um longo período marcado por um pensamento sincrético até que se chegue ao pensamento categorial (após seis anos de idade).

Foco deste trabalho, a linguagem oral da criança, para Wallon (2007; 2008) também é alvo de inúmeros estudos e observações. Para Wallon (2007, p. 154), ao surgir ainda no estágio *sensório-motor e projetivo*, a linguagem amplia significativamente as capacidades da criança de “aptidão para imaginar” objetos, situações, pessoas. Com o surgimento da fala, um novo tipo de pensamento apresenta-se no sujeito infantil, o pensamento sincrético. Esse tipo de pensamento tipicamente infantil é também encontrado na fase adulta, nos artistas, poetas, pintores, escultores, revelando certa confusão entre o real e a imagem que a criança tem em seu pensamento a partir das experiências que já teve em seu meio, sejam com objetos ou palavras. Segundo o autor, na criança

[...] subsiste uma espécie de descontinuidade entre as diferentes imagens de uma mesma realidade. Estas são, ao mesmo tempo, mais múltiplas e mais estáticas. A identificação se faz por blocos isolados, sem capacidade de transformar as imagens umas nas outras e reduzi-las entre si. Daí resulta que as representações da criança são muito mais rígidas, menos adequadas e, em certo sentido, mais abstratas. Incapaz de adaptá-las à variabilidade dos aspectos que o objeto assume, a criança contrapõe muitas vezes aquilo que ela sabe sobre o objeto àquilo que ela vê do objeto. (WALLON, 2008, p. 188).

O que se pode observar na linguagem da criança, nesse período de sua vida, também se trata de uma fala confusa, em que o ato motor vai ser essencial para que expresse seus pensamentos através da fala. (WALLON, 2007). Será a partir do plano sensório-motor que a criança projetará seus pensamentos, ainda bastante confusos e imersos em seus próprios desejos, necessidades e experiências. (WALLON, 2008).

Ao conversarmos com uma criança de três anos percebemos o quanto seus diálogos são fortuitos, que a qualquer momento ela muda de assunto, sem a nossa compreensão de adulto conseguir alcançar o seu pensamento. Nesse sentido, Wallon (2008, p.

195) salienta que: “para ela, parece às vezes que tudo está em tudo, que ela pode passar de seja o que for para seja quem for.”

Galvão (1995, p. 81) afirma que, para Wallon, o sincretismo é a principal característica do pensamento da criança. “No pensamento sincrético encontram-se misturados aspectos fundamentais, como o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, os vários planos do conhecimento [...]” A diferenciação de todos esses aspectos e as noções necessárias a tal diferenciação e semelhança será essencial para o desenvolvimento da inteligência.

Este tipo de pensamento da criança perdurará até os cinco anos de idade ou até mais, de acordo com as suas experiências sociais, espaciais e com os objetos. A interação constante com o outro, ajudará a criança a compreender diversos objetos, palavras e imagens que em seu pensamento ainda não existem, não tem significado cultural, muitas vezes apenas um significado afetivo, ligado estritamente ao que foi vivenciado por ela ou por alguma situação que observou. Ou seja, o pensamento sincrético é impregnado de subjetividade. (GALVÃO, 1995, p. 83).

O pensamento discursivo da criança, segundo Wallon (2007), a ajudará a transpor o aqui e agora, lhe levará ao mundo das representações mentais, dos signos, do significado da palavra. Mas para que tal pensamento se concretize na criança, como já dissemos, será essencial a presença da ação. Para o autor: “o gesto precede a palavra, depois vem acompanhado dela, antes de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior ou menor medida a ela.” (WALLON, 2007, p. 157).

Dantas (1992, p. 42), esclarecendo as ideias de Wallon, aborda que o pensamento discursivo tem sua origem no pensamento sincrético e que seu “trabalho será uma nova superação do sincretismo, agora no plano do pensamento, do discurso, do objeto.” A autora complementa ainda que na perspectiva Walloniana a inteligência discursiva se dará quando a criança consegue explicar a realidade.

Para Wallon, explicar é determinar condições de existência, entendimento que abarca os mais variados tipos de relações: espaciais, temporais, modais, dinâmicas, além das causais, *strictu sensu*. [...] para a sua concepção dialética da natureza, tudo está ligado a tudo, além de estar em permanente devir. (DANTAS, 1992, p. 43).

Nesse devir, a linguagem da criança vai se constituindo nesses conflitos cognitivos que vai estabelecendo através das diferentes interações que lhes são proporcionadas nos ambientes que frequenta. A escola deve ser um desses ambientes de

diálogo e de equilíbrio e desequilíbrio da língua materna da criança, desde o momento que inicia sua vida escolar.

Wallon (2008, p. 200) expressa que a linguagem é “sustentáculo necessário das representações.” Sendo assim, através do pensamento discursivo, a criança terá uma ampliação significativa de todas as suas capacidades de qualificar objetos, pessoas ou situações, iniciando um pensamento formal, encontrado nos adultos, o pensamento categorial, que nesse texto não iremos nos aprofundar.

Dantas (1995, p. 44) enfatiza que, para Wallon, “a linguagem, capaz de conduzir o pensamento, é também capaz de nutri-lo e alimentá-lo; estruturam-se reciprocamente: produto da razão humana, ela acaba, no curso da história, por se tornar sua fabricante.” Assim, como em todas as atividades que constituem o sujeito como animal distinto de todos os outros, a linguagem acontece na criança de forma conflituosa, em que os domínios funcionais da afetividade, do ato motor e do conhecimento serão essenciais para desenvolvê-la nos sujeitos infantis.

Sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, o teórico francês aponta ainda que:

As coisas mudam quando a linguagem não é mais simples efeito das circunstâncias ou do desejo, quando ela se torna código, ou seja, quando acompanha, não mais impressões sofridas, mas o ato a ser executado. Então ela pode traduzir e orientar a ordem a ser colocada no ato. Por conseguinte, ela própria deve apresentar-se sob forma de sucessão e esta sucessão levanta problemas. (WALLON, 2008, p. 184-185).

Portanto, a perspectiva walloniana concebe o homem como sujeito completo em que seu desenvolvimento ocorre de forma integral, através de um conjunto de funções compreendidas pela afetividade, o ato motor e o conhecimento, presentes ao longo dos estágios da vida da pessoa. Sendo cada pessoa propulsora de sua inteligência e também do desenvolvimento das outras pessoas, por meio das interações que vai estabelecendo e que lhes são proporcionadas em seu contexto social.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO DE NOSSA PESQUISA

*Não, não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas. Mas voam
faíscas e lascas como aços espelhados.
(Clarice Lispector)*

O presente capítulo vem apresentar os caminhos que foram percorridos ao longo de nossa pesquisa. Partindo de uma abordagem qualitativa, realizamos um estudo de caso, em uma creche municipal de Fortaleza, objetivando conhecer as concepções e as práticas docentes acerca do desenvolvimento da linguagem oral da criança que frequenta a Educação Infantil.

Nesse sentido, procuramos esclarecer qual foi o nosso percurso metodológico de forma a atingir os objetivos de nossa pesquisa. Através desse estudo, esperamos ter encontrado “meios para compreender o significado do manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos” participantes, assim como, esperamos ter conseguido manter uma “visão objetiva do fenômeno” delimitado para esta investigação, conforme recomendam André e Lüdke (1986, p. 15).

3.1 A abordagem e o método

Nesta pesquisa, segundo os objetivos definidos, realizamos uma abordagem qualitativa, que responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com um universo de significados, motivos e aspirações. (MINAYO, 1994).

Bogdan e Biklen (1994, p. 16) afirmam que quando utilizamos este tipo de abordagem, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]”, o que implica em um olhar atento aos sujeitos da pesquisa, suas falas, ações, concepções, saberes, conhecimentos e atitudes.

Assim, compreendemos que nossa pesquisa é qualitativa, pois a questão que, pretendeu-se responder, se referiu a conhecer quais concepções e práticas das professoras que atuam em uma creche da rede municipal de Fortaleza acerca do desenvolvimento da linguagem oral das crianças, objetivando investigar fenômenos que ocorrem no espaço da creche em toda a sua complexidade, com as relações que emergem, no contexto natural dos indivíduos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os autores ainda apontam que uma investigação qualitativa possui cinco características peculiares:

A primeira refere-se ao fato da investigação se dá no ambiente natural, sendo assim, os investigadores se inserem dentro dos contextos a serem pesquisados e despendem de uma quantidade de tempo com os sujeitos envolvidos. Sendo necessário ir a campo, conhecer o contexto em que os sujeitos da pesquisa inserem-se. “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A segunda característica revela que a abordagem qualitativa é descritiva. Os dados que são construídos são compilados em forma de escrita, palavras e não de números, quantidades. A fim de descrever as práticas e interações dos sujeitos que ocorrem no contexto pesquisado. Para o pesquisador que escolhe esse tipo de investigação, “nada é trivial”, “tudo tem potencial” para esclarecer o objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A terceira e uma das principais características ancora-se na concepção de que, para quem escolhe este tipo de pesquisa, predomina o interesse pelo processo e não somente pelos resultados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A quarta particularidade é que os investigadores tendem a se utilizar da indução para analisar seus dados, ou seja, “não recolhem dados ou provas com objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A quinta e última característica desse tipo de abordagem é que ela também dá importância ao significado dado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa e pelo investigador. Existe uma preocupação em apreender “as perspectivas dos participantes”, tentando conhecer “o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50-51).

Tais características nos revelam que por mais que se tente a neutralidade científica neste tipo de pesquisa, o processo durante essa forma de investigação requer permanente “diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”, em que suas subjetividades se farão presentes, mas não poderão se sobressair às análises dos dados reais que foram se construindo durante a investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Durante a realização desta pesquisa, tentamos nos afastar o máximo possível dos sujeitos da pesquisa no âmbito pessoal e de julgamento, o que não foi fácil, visto que, como pesquisadores, somos também constituídos por crenças e valores, além de conhecimentos

científicos, experiências profissionais e saberes diversos. Bogdan e Biklen (1994) apontam qual deve ser o principal objetivo dos investigadores:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significantes. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Corroborando com as ideias dos autores citados, André e Lüdke (1986, p. 15) expressam que o pesquisador deve exercer “o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano”, focando é claro, no problema de pesquisa que foi delimitado, mas sabendo que se deve estabelecer uma relação interpessoal com os sujeitos envolvidos harmônica, ou seja, respeitando suas características práticas, saberes, crenças, valores, por mais que como pesquisador não se compactue com elas.

Esse dilema conceitual, de se observar no campo da pesquisa, práticas docentes com as crianças, que não compactuam com as nossas crenças, valores, saberes e conhecimentos técnicos, ocorreram em vários momentos de nossa observação, o que nos levou a um constante conflito de tentar não realizar julgamentos de senso comum as participantes da investigação, tentando manter-nos em um papel mais “objetivo de observador.” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 16).

Enfim, esperou-se com essa abordagem qualitativa de pesquisa construir, no contexto natural dos sujeitos participantes, ricos dados descritivos, sobre a realidade investigada, com suas complexidades, sempre contextualizando o que foi apreendido no *locus*.

A partir da abordagem qualitativa, nessa pesquisa escolhemos realizar um estudo de caso, que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (MERRIAM, 1988 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

A principal preocupação deste tipo de pesquisa é tratar o objeto de estudo de forma aprofundada, compreendendo-o em toda a sua complexidade, que no nosso caso, foi como os professores que atuam na educação de crianças em idade de creche, concebem e trabalham para desenvolver a linguagem oral destas. Nesse sentido, “isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade é multidimensional e historicamente situada”. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 21).

Goode e Hatt (1968 *apud* ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 17) apontam que o estudo de um caso “se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo.” Tendo como base tal afirmação, podemos dizer que o caso que foi estudado por nós, insere-se dentro de um contexto maior, que são as instituições públicas que atendem crianças da educação infantil, na faixa de 1 a 3 anos de idade.

Destacamos ainda que nossa pesquisa trata-se de um estudo de caso simples e específico, pois retratou profissionais de uma única instituição que atende crianças.

Ainda, conforme André e Lüdke (1986), há algumas características em um estudo de caso que merecem destaque e que buscamos que estivessem presentes durante a nossa pesquisa. São elas: Visar à descoberta, ou seja, durante a pesquisa o investigador deve estar atento a novos elementos teóricos, pois este tipo de pesquisa acredita que o conhecimento não é algo acabado; Enfatizar a interpretação do contexto que será pesquisado. Para uma apreensão coerente do objeto de estudo deve-se levar em conta o contexto que se insere; Buscar retratar a realidade pesquisada de forma completa e aprofundada; Usar uma diversidade de fontes de informações; Revelar e permitir para os leitores do estudo de caso em questão generalizações, reflexões sobre o tema abordado; procurar representar os distintos pontos de vista dos sujeitos pesquisados sejam eles conflitantes ou não; Utilizar uma linguagem mais informal para o registro dos casos observados. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

3.2 *Locus* e sujeitos da pesquisa

O *locus* da pesquisa foi um Centro de Educação Infantil²⁸ (CEI), que é um tipo de instituição que faz parte da rede municipal de ensino de Fortaleza²⁹. Tal CEI atendia todas as turmas de creche oferecidas na referida rede, atualmente designadas de Infantil I, II e III³⁰ (crianças em idades de um, dois e três anos, respectivamente). O critério de possuir esses três agrupamentos deveu-se ao fato de termos como objetivo compreender concepções e práticas

²⁸ Utilizamos nesta pesquisa a nomenclatura Creche, por se tratar de um espaço que atende crianças em idades entre 0 a 3 anos. No entanto, em Fortaleza esses espaços que atendem crianças de até cinco anos são nomeados também de Centro de Educação Infantil (CEI). Tal esclarecimento se faz necessário, pois neste município se estabeleceu uma diferenciação nominal e administrativa entre os termos CEI e Creche. De forma resumida, CEI é uma instituição municipal pública e com servidores concursados; as Creches são instituições conveniadas, mantidas por Associações de bairros que estabelecem convênios temporários com a PMF para o atendimento de crianças de 1 a 3 anos de idade, os professores são contratados pelas associações e não tem vínculo empregatício com a prefeitura. O atendimento das Creches Conveniadas, geralmente, é precarizado.

²⁹ Ver Anexo 1 - Mapa das Regionais que compõe o município de Fortaleza.

³⁰ Na rede municipal de ensino de Fortaleza não há agrupamentos que atendam crianças menores de um ano, por exemplo, turmas de berçário.

das professoras em relação à linguagem oral das crianças ao longo dessa faixa etária, quando esta surge e começa a se desenvolver.

A instituição escolhida localizava-se em um bairro da periferia da referida cidade. Pretendeu-se ainda, escolher uma instituição que não era definida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), como sendo uma creche “modelo” ou creche “precária” em atendimento as crianças, mas apontada pela SME como estando dentro dos padrões de atendimento da rede de educação de Fortaleza (conservada estrutura física, profissionais concursados, materiais adequados), como compreendemos ser a maior parte das instituições públicas que atendem Educação Infantil desse município.

O *locus* da pesquisa deveria ainda agregar os critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos da pesquisa, que foram: ser professor do quadro efetivo de profissionais do município citado e ter mais de dois anos de atuação na educação de crianças em idade de creche.

O critério de ser professora efetiva da rede se fazia necessário para nós, inicialmente, por compreendermos que já existiria um conhecimento por parte desses profissionais da forma como a rede de educação se organiza e trabalha, além de apresentarem uma estabilidade e continuidade das suas funções nas instituições escolares. Não desejávamos trabalhar com professores substitutos (contrato temporário), pois a rotatividade destes é frequente, além de muitos não terem experiência na educação de crianças ao entrarem na rede, o que poderia acarretar prejuízos à pesquisa. Outro critério era do docente ter atuado há mais de dois anos em turmas de educação de crianças de 0 a 3 anos, como sendo um tempo mínimo³¹ de interação com os sujeitos infantis dessa faixa etária, que apresentam características específicas dos demais tipos de alunos atendidos na educação básica.

Porém, ocorreu que durante a primeira semana da nossa presença no *locus* de pesquisa, uma das professoras sujeito da investigação, responsável pela turma de Infantil II, teve um grave problema de saúde, entrando de licença médica por um período de mais de três meses. Tal fato desestruturou os dois critérios iniciais³² para a escolha dos sujeitos. Inicialmente, pensamos em ir para outra instituição que atendesse a faixa etária de dois anos³³. Porém, tal atitude, para nós, descaracterizaria o estudo de caso realizado em um único contexto, com todas as adversidades que ocorrem nesse espaço cotidianamente. Baseando-se

³¹ Tempo estipulado por nós a partir de nossa experiência profissional.

³² O critério de ser professora efetiva do município e o critério de atuar na educação de crianças de 0 a 3 anos de idade, visto que a professora que chegou para ficar na turma era substituta e nunca tinha tido experiência com crianças dessa faixa etária.

³³ A turma em que a professora entrou de licença médica era de Infantil II (crianças entre dois e três anos idade).

na nossa escolha por uma pesquisa qualitativa e nas características já expressas por André e Lüdke (1986) de um estudo de caso único, optamos por permanecer na mesma instituição e nas mesmas turmas escolhidas inicialmente. Assim, aguardamos a chegada da professora substituta e conversamos com ela sobre a sua aceitação em participar da pesquisa. Ela aceitou de imediato, o que nos levou a redefinir o nosso olhar sobre os sujeitos que participariam da pesquisa.

É importante ainda salientar que estivemos na instituição num total de 26 dias, sendo que 24 dias deste foram dedicados às sessões de observação, já nas turmas das professoras participantes e 2 dias foram de contato inicial com os sujeitos e a instituição como um todo, o que nos possibilitou um olhar geral do contexto e também um primeiro momento de conversa com professoras, coordenadora pedagógica, outros profissionais e as crianças. Algumas delas nos olhavam curiosas e outras pareciam não se incomodar com nossa presença. Na primeira visita a instituição, no início do mês de agosto de 2015, fomos apresentados a todas as professoras e perguntamos sobre a participação delas na pesquisa. Elas aceitaram de forma simpática. Na segunda visita, já no fim do mês de agosto, antes do início da pesquisa, levamos a autorização da SME³⁴ para a realização da investigação no CEI, além de termos uma conversa mais tranquila e demorada com cada professora sobre os objetivos e instrumentos que seriam utilizados ao longo deste estudo. As docentes demonstraram interesse pelo assunto e em participar da pesquisa.

3.3 Os instrumentos para a construção de dados

Para alcançarmos os objetivos delineados previamente, foram escolhidos para realização desta investigação os seguintes instrumentos e técnicas: aplicação de questionário com questões fechadas, realização de entrevistas semiestruturada e de observações participantes em campo. Passemos a explicitar a escolha de cada um deles.

Apesar de nossa pesquisa ser qualitativa, utilizamos os benefícios que o *questionário* pode possibilitar para a apreensão de dados menos complexos, porém necessários para esta pesquisa. Nesse intuito, aplicamos um questionário com perguntas fechadas, a fim de obter informações pessoais básicas e sobre a formação e experiência profissional dos sujeitos participantes³⁵. Os dados que foram obtidos através desse

³⁴ Ver o documento de autorização da SME em Anexo B.

³⁵ Ver Apêndice A (Questionário sobre perfil profissional das professoras).

instrumento ajudaram a se estabelecer um perfil profissional dos docentes participantes da pesquisa.

Outro instrumento que foi escolhido para a construção dos dados desta pesquisa e bastante usado nas investigações das ciências sociais foi a *entrevista*, que realizamos com as professoras, sujeitos desta investigação. A entrevista permitiu uma interação entre o pesquisador e o entrevistado, o que propiciou “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 33).

Utilizamos um tipo específico de entrevista, denominada de semiestruturada que, para André; Lüdke (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente.” Este tipo de entrevista nos permitiu organizar questões prévias do que abordaríamos, mas que poderiam sofrer alterações de acordo com o entrevistado, não sendo um instrumento rígido. Esta concepção sobre o referido instrumento ajudou em nossas entrevistas, pois em algumas das respostas apresentadas pelas participantes era necessária a formulação de novas questões que complementassem as ideias apresentadas por elas na pergunta anterior, o que tornou a entrevista flexível e aberta ao inusitado, a subjetividade de cada professora, sem deixar de tratar dos pontos que norteavam os objetivos traçados para tal estratégia.

Dessa forma, através desse momento de interação, conhecemos primordialmente: as concepções das professoras da creche sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças com quem trabalham diariamente; a importância que designam a esta linguagem; que papel atribuíam a si mesmas para o desenvolvimento desta linguagem; em que momentos propiciam esta linguagem; qual a concepção de criança e educação infantil que apresentam; qual papel da família e da creche nesse desenvolvimento, existem diferenças, semelhanças; entre outras questões³⁶.

Outro instrumento adotado nesta pesquisa e o primeiro a ser utilizado, foi a *observação*. Para tanto, utilizamos um roteiro inicial³⁷ para ir a campo, construído a partir das nossas referências teóricas. Uma das técnicas mais utilizadas nos estudos de caso, a observação nessa investigação foi fundamental para apreendermos as práticas e também as concepções das professoras em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças de uma creche de Fortaleza. Procuramos avaliar a qualidade destas práticas e das interações que ocorreram durante a rotina da instituição, do momento que os sujeitos da pesquisa chegam até a saída deles e das crianças.

³⁵ Ver Apêndice B (Roteiro de entrevista semiestruturada).

³⁷ Ver Apêndice C (Roteiro prévio de observação).

André e Lüdke (1986, p. 25) em relação ao uso desse instrumento, concebem que o pesquisador deve ter um cuidado especial, pois,

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar.

A partir das observações que realizamos, conhecemos através da ação docente, a perspectiva dos sujeitos da pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças de suas turmas, pois acreditamos que “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às próprias ações.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 26).

A observação se revela ainda como um grande desafio para o pesquisador, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 129): “enquanto que muitos professores acham os observadores não perturbadores e um elemento adicional interessante para a sua sala, outros sugerem que pode ser desgastante ter constantemente alguém a observá-los.” A partir dessa visão, indagamos as professoras Maria, Rute e Eva³⁸ ao final das observações na sala de cada uma, como se sentiram ao serem observadas e encontramos pontos de vista bem interessantes e que vão ao encontro do pensamento dos autores sobre o sentimento de quem é observado:

Assim, como tu ficava ali, a gente vai se acostumando, mas não ficamos 100%, é estranho, eu vou dizer assim, a palavra que eu posso dizer é estranho. Ter alguém te observando é muito estranho, mas assim, em nenhum momento tentei mudar em nada o que estava sendo feito, tanto é que às vezes, tudo que eu fazia foi realmente como as coisas acontecem, mas é muito estranho (risos). É muito estranho ter alguém olhando pra você, não é assim uma coisa normal não. (Professora Maria – Infantil I).

Eu acho que todo mundo sente né. Não só assim na sua observação, mas em qualquer outro aspecto, qualquer outra pessoa que tiver lhe observando eu acho que é uma coisa que a gente não se sente bem. Não, todas as vezes não, mas às vezes a gente se sente um pouco incomodada. (Professora Rute – Infantil II).

Não me constrangeu em nada, eu me senti à vontade, até porque eu tenho consciência do trabalho que eu faço, eu não modifiquei nada, estou sendo bem sincera com você, a Eva que você viu, é a Eva que você vai ver todos os dias, se você virasse uma mosquinha e entrasse ali, você iria ver a mesma Eva que você viu na sua frente. Eu não camuflei nada, eu não me fiz de rogada, eu sou aquela Eva ali

³⁸ Os nomes utilizados para se referir as três professoras são fictícios.

/.../ então você não me incomodou, eu não me senti constrangida, acuada não.
(Professora Eva – Infantil III).

Nesse sentido, tivemos à sensibilidade para estabelecer uma relação harmônica com os sujeitos da pesquisa realizada, através de uma observação em que tentamos apresentar atitudes discretas e respeitadas, no contexto da pesquisa, em que tentamos não realizar interferências nas situações que nos propusemos a observar. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Programamos que o tempo disposto no *locus* de pesquisa, com os sujeitos participantes seria de três meses do segundo semestre de 2015, com no mínimo oito observações em cada uma das turmas participantes da pesquisa. Conseguimos cumprir nossa meta de 08 sessões de observações em cada turma, totalizando 24 sessões e passamos um pouco mais de três meses na instituição, desde a primeira visita até a última sessão de observação. Algumas sessões iniciavam às seis horas e cinquenta minutos e terminavam às dezessete horas (com intervalo de duas horas para almoço das professoras e o nosso³⁹). A maioria das sessões de observação nas turmas do infantil I e II aconteceram o dia todo, totalizando oito horas por sessão, outras escolhíamos ir pela manhã ou pela tarde. Na turma de infantil III, as sessões aconteceram exclusivamente pela manhã, turno em que essa turma é ofertada nessa creche⁴⁰, totalizando quatro horas em cada sessão.

Nossa escolha foi de permanecer na creche o máximo de tempo possível durante cada sessão para que observássemos todos os tempos da rotina de cada turma e como a linguagem oral é desenvolvida nas crianças, a partir das práticas realizadas pelas professoras. Iniciamos a primeira observação no dia 21/08/15 e a última foi em 18/11/2015.

Realizamos as observações nas turmas de forma concomitante, ou seja, não esperamos terminar uma turma para iniciarmos outra. A cada dia estávamos em um grupo diferente. As sessões aconteciam duas ou três vezes por semana e foram organizadas de acordo com os dias em que as professoras estavam na sala de atividades com as crianças⁴¹. Não avisávamos o dia em que estaríamos na instituição, mas com o passar do tempo, as professoras já começaram a deduzir o dia que iríamos, até pela falta de opção de dias que tínhamos, devido à redução de turnos em que elas ficavam com as crianças, pois muitas vezes

³⁹ Não permanecíamos no horário de 11 h até as 13 h, visto que no horário de almoço das professoras, elas não ficavam em interação com as crianças.

⁴⁰ A partir de 2014 ocorreu uma redução significativa no atendimento integral nas turmas de infantil III deste município, uma tentativa de se atender um quantitativo maior de crianças da pré-escola (infantil IV e V) nos CEI. Tal fato se justificou como uma estratégia de garantir a universalização a partir de 2016 do atendimento destas turmas, apresentado no Plano Nacional de Educação, Meta 2 (BRASIL, 2014), e que também já constava na Emenda Constitucional Nº 59, de 11/11/2009.

⁴¹ Em alguns dias as professoras não ficavam em sala com as crianças visto que estavam planejando, sem interação direta com as crianças, conforme garante a chamada Lei do Piso, LEI Nº 11.738, de 16/07/2008.

elas estavam em seus planejamentos ou em outras atividades sem interação com as turmas. A seguir apresentamos de forma detalhada o quantitativo de dias, turnos e horas que permanecemos em cada turma participante do trabalho de campo (TABELA 2).

Tabela 2 – Quantitativo de dias e turnos/horas de observação das turmas

TURMAS	TOTAL DE DIAS	TURNO MANHÃ (4 HORAS)	TURNO TARDE (4 HORAS)	TOTAL DE TURNOS	TOTAL DE HORAS
INFANTIL I	08	07	05	12	48
INFANTIL II	08	06	07	13	52
INFANTIL III	08	08	-	08	32

Fonte: Arquivo da pesquisa (2015).

Vale salientar ainda que como as turmas de Infantil I e II atendem de forma integral (manhã e tarde) as crianças, e a turma de Infantil III atende de forma parcial (manhã), esse foi um fator importante e determinante para um quantitativo de tempo (horas) maior de observação nas turmas que atendiam em período integral.

A forma que realizamos o registro de nossas observações foi através da escrita em diário de campo e realização de vídeogravações e fotografias. Vejamos cada um deles.

O diário de campo⁴² visou registrar as informações principais e secundárias do que foi observado em cada sala de atividades e também em outros espaços da instituição, organizando falas e situações que ocorreram no tempo de realização da pesquisa. Tentamos realizar a escrita em um tempo próximo ao que ocorreu o evento para que tivesse maior acuidade, ou seja, para que não se perdesse os detalhes observados nas situações presenciadas. Nem sempre foi fácil realizar a observação e a escrita do que estava acontecendo entre a professora e as crianças, entre as crianças e entre os adultos.

Uma boa estratégia para captar certos momentos durante as observações em campo, considerados importantes para essa pesquisa, foi a vídeogravação. Com ela almejamos alcançar dois dos nossos objetivos: identificar as práticas realizadas, que interferem no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e analisar a qualidade dessas práticas. Com as filmagens, foi possível, sempre que necessário, revisitarmos as situações observadas

⁴² Esse instrumento de registro causou enorme curiosidade dos profissionais e também das crianças. As profissionais da instituição, sempre que podiam (professora do Infantil V e assistente educacional do Infantil II) tentavam ver o que registrávamos. Já as crianças demonstravam curiosidade para saber o que eu fazia e pelo desenho que tinha na capa do caderno utilizado como diário de campo. Sempre explicávamos para as crianças interessadas: “estamos escrevendo o que vocês estão fazendo na sala, do que vocês brincam, o que conversam!” Elas pareciam compreender o que dizíamos. Quanto a atitude dos adultos de olhar o diário, isso nos incomodava e deixava uma grande tensão e preocupação de nunca esquecermos esse objeto no CEI. (Diário de campo, data: 04/09/2015).

durante a análise posterior dos dados obtidos. Além disso, essa estratégia de registro nos permitiu aprofundar nosso olhar sobre as características e particularidades dos eventos que ocorriam nos contextos observados. (MAUAD, 2004).

É claro que compreendemos que mesmo com esse suporte da filmagem, o que foi escolhido para ser gravado por nós está impregnado de subjetividade, que as escolhas que realizamos ao focar certa situação e não outras são escolhas que partem dos nossos saberes e valores. Tentamos realizar as filmagens objetivando apreender: as interações entre a professora e as crianças e as possibilidades dadas para interações entre as crianças, principalmente, nos momentos de atividades planejadas pelas docentes ou compreendidas por nós como tendo relação ao desenvolvimento da linguagem oral dos sujeitos infantis. Mesmo assim, temos a consciência de que:

A vídeo-gravação não apenas captura mais ângulos de uma dada realidade como ainda, por sua capacidade mimética, também minimiza a intervenção do pesquisador – ela não a elimina, é claro, pois há sempre o olhar de quem filma. Olhar marcado social, histórica e culturalmente. Olhar não neutro que focaliza e traz aspectos ao centro da cena, enquanto relega outros a segundo plano ou deixá-los de fora. (HONORATO *et al*, 2006, p. 7).

Realizamos ao longo dos três meses de observação na instituição, com as três turmas participantes da pesquisa, um total de 44 vídeos⁴³, sendo que destes, 24 se referem às observações realizadas na turma do Infantil I, 14 vídeos na turma do Infantil II e apenas 06 vídeos realizados na turma do Infantil III. Tomamos o cuidado de escolher um equipamento que filmasse com qualidade de som e imagem⁴⁴ as interações dos sujeitos da pesquisa⁴⁵. Assim como deixamos as crianças que assim o desejavam manipular o equipamento nos primeiros dias e realizamos várias filmagens sem pretensões de análise, em diferentes momentos, apenas para que as crianças e professoras se familiarizassem com a situação de serem filmados, fotografados em seus contextos.

As fotos foram usadas como memória de algumas atividades realizadas na rotina das turmas observadas que se relacionavam com o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, intencionais ou não, pelas docentes. Além disso, as fotos estão presentes neste

⁴³ Os vídeos foram registrados ao longo das sessões de observação, em que percebíamos que certas atividades estavam favorecendo ou não a linguagem oral das crianças, mas, foram utilizados, principalmente, nas atividades planejadas pelas professoras, com o objetivo de desenvolver essa linguagem (segundo o planejamento escrito das docentes). Vale ressaltar que em sessões de observação que perduravam oito horas, vários vídeos eram realizados, a depender das práticas das professoras e também do foco do nosso estudo.

⁴⁴ O equipamento utilizado foi um “tablet”.

⁴⁵ Ficou evidenciado que os adultos (professoras, auxiliares, merendeiras) da instituição se incomodavam mais com as gravações em vídeo do que as crianças, que apenas tinham uma curiosidade natural no começo de ver o que nós estávamos olhando naquele objeto, mas logo perderam o interesse. (Diário de campo, data: 29/09/2015).

trabalho de dissertação, a fim de ilustrar alguns espaços da instituição, que são citados ao longo do nosso estudo.

Tanto as filmagens quanto as fotos que realizamos durante o período que ficamos no *locus* da investigação, foram expressamente autorizadas pelas professoras e pelas famílias das crianças participantes da pesquisa. Tal autorização foi dada pessoalmente a nós por cada família e pelas professoras, momento em que conversávamos e explicávamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴⁶ e depois pedíamos que assinassem em caso positivo de aceitar a participação e publicação das fotos e filmagens, resguardando a identidade dos sujeitos da pesquisa, além de outros termos presentes no TCLE⁴⁷.

Mesmo com a autorização das famílias das crianças e das professoras para a divulgação de suas imagens para fins de estudos acadêmicos, um questionamento surgiu para a publicação das imagens dos participantes da pesquisa: Como resguardar a identidade dos sujeitos e da instituição onde foi realizada a pesquisa, trazendo a imagem deles ao longo desse trabalho? Essa reflexão nos inquietou, e, assim procuramos alguns estudos nacionais e internacionais que tratam sobre questões com essa, como as pesquisas de Bauer e Gaskell, (2014), Kramer (2002), Barbosa (2014), Cruz (2008). Assim, mesmo sabendo que algumas expressões faciais importantes das crianças e adultos foram prejudicadas, tomamos a decisão de trazer fotos, ao longo deste estudo, que não identifiquem os sujeitos participantes, utilizando em algumas delas a técnica de “borrar” imagens. Os nomes dados às crianças e às professoras são fictícios, também no intuito de preservar a identidade destas.

Nesse contexto, compreendemos que os instrumentos metodológicos que foram utilizados durante o caminhar deste estudo foram coerentes e articulados aos nossos objetivos

⁴⁶ Ver Apêndice D (TCLE da professora) e Apêndice E (TCLE para as famílias/responsáveis das crianças).

Ambos os termos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC.

⁴⁷ Em caso positivo de assinar, a família também levava uma cópia do TCLE assinado por nós. Alguns responsáveis não podiam por motivo de trabalho ou outros, levar e buscar as crianças na instituição, assim, a coordenadora se disponibilizou a telefonar para as famílias e pedir que fossem até lá para explicarmos a proposta. A maioria dos pais foi ao CEI e falou conosco, alguns foram em dias em que não estávamos e a coordenadora pedagógica explicou os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem utilizados e recebeu a autorização deles (TCLE). Das 56 crianças participantes, apenas duas famílias não assinaram o TCLE, por não permitirem que as imagens dos seus filhos fossem capturadas e nem divulgadas. Conversamos duas vezes com eles, o pai e a mãe de um menino do Infantil II e a mãe de dois meninos do Infantil III. Eles nos deram as seguintes justificativas: “não confiar em gente estranha” e de que tinham “medo de sequestro”. (Diário de campo, data: 02/09/2015). Assim, respeitando o desejo dessas duas famílias, suas crianças não irão aparecer nem em citações ou imagens ao longo deste trabalho ou de outros que surgirem a partir dessa pesquisa. As professoras participantes também nos ajudaram a conversar e explicar aos pais os objetivos da pesquisa, assim como o respeito e cuidado que teríamos com os seus filhos durante e após a pesquisa, o que era uma preocupação deles. Uma mãe de uma criança do Infantil I disse: “Não vai ter nada que machuque ou prejudique ele (o filho) não, né, mulher (pesquisadora)?” (Diário de campo, data: 26/08/2015).

e, principalmente, tornaram-se facilitadores para ajudar a resolver o nosso problema de pesquisa, além de respeitarem os sujeitos participantes deste estudo.

3.4 A análise dos dados

Respaldados em nossa fundamentação teórica e em nossos objetivos investigativos realizamos a análise dos dados construídos e coletados ao longo do período em que estivemos no *locus* da pesquisa e principalmente, posteriormente a esse momento. Debruçamo-nos sobre os materiais e conteúdos encontrados de forma mais explícita ou menos, a partir dos instrumentos escolhidos para a realização do trabalho de campo.

Bogdan e Biklen (1994) conceituam que a análise de dados é sempre um processo de buscar e organizar de forma sistemática os materiais apreendidos ao longo da investigação. Ainda segundo os autores a análise envolve trabalhar com os dados: organizando-os, dividindo-os em unidades claras, realizando sínteses, procurando padrões a fim de descobrir pontos importantes e por fim, decidindo o que será mais relevante de se apresentar aos outros sobre a sua pesquisa.

Partindo dessas sugestões de sistematização, digitamos todo o material do *Diário de campo* e organizamos em pastas no computador, nomeadas de acordo com os instrumentos utilizados para a construção dos dados (entrevistas, observação e questionário). Em cada uma dessas pastas criamos subpastas, por exemplo: pasta *observação*, subpasta *vídeo-gravação* (Prof.^a Maria – Infantil I). Todas as filmagens foram assistidas e nomeadas com o nome da turma, data e atividade principal realizada, por exemplo: Inf.I_04_set_lanche. Depois desse passo, dividimos nas pastas digitais, organizadas para cada turma/professora.

Após a transcrição e organização de todos os materiais construídos no campo, passamos a discriminar semelhanças e diferenças nos conteúdos achados nas diferentes turmas e nos diferentes sujeitos participantes. Assim, foi definido em que categoria ou subcategoria esses achados deveriam ser inseridos. As categorias e subcategorias, definidas por nós, surgiram a partir do nosso referencial teórico e das práticas apresentadas pelas docentes.

Vale ressaltar que o recurso da vídeo-gravação, nessa pesquisa, foi essencial para a análise dos dados construídos. A partir desse material, baseando-nos nos estudos sobre metodologias qualitativas de Pedrosa e Carvalho (2005), identificamos alguns *episódios de interação* das professoras com as crianças, a fim de realizarmos uma descrição detalhada das situações e atividades vivenciadas em cada turma observada. Essa forma de apresentar os

dados construídos, segundo as autoras, “possibilita o compartilhamento” das observações realizadas pelo pesquisador e os conhecimentos construídos por ele, a partir de um “recorte do material para análise”. (PEDROSA e CARVALHO, 2005, p. 432).

Também nos foi muito útil conhecer um conjunto de estratégias para se analisar os dados recolhidos, na perspectiva de um estudo de caso, de acordo com Miles e Huberman (1994 *apud* YIN, 2005, p. 139), são eles: dispor as informações em séries diferentes; criar uma matriz de categorias e dispor as evidências dentro delas; criar modos de apresentação dos dados (gráficos) para examinar os dados; tabular a frequência de eventos distintos; examinar a complexidade dessas tabulações, percebendo o que for de maior relevância e o que está em segundo plano; por último, dispor as informações em ordem cronológica ou organizá-las de alguma outra forma temporal.

Salientamos ainda que ao longo do trabalho de campo, foi necessário e importante para o andamento desta pesquisa, analisar alguns dados durante esse processo de construção de dados. Essa reflexão sobre os primeiros dados obtidos através das observações possibilitou uma orientação e algumas vezes, uma reorientação (ampliação) de certas escolhas teóricas e também de alguns pontos a serem observados sobre o tema da pesquisa e sujeitos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Inicialmente, nossa escolha teórica trazia as contribuições de Piaget e Vigotski sobre o desenvolvimento da linguagem oral da criança, mas após a imersão no campo de pesquisa, sugestões da banca de qualificação do projeto de pesquisa que deu origem a esse estudo, observamos o quanto a teoria walloniana seria essencial para organizar nossas reflexões acerca das interações adulto-criança e das manifestações das crianças bem pequenas.

Yin (2005) enfatiza que nenhuma estratégia de análise de dados é fácil e pode ser aplicada de forma mecanicista, muito menos pode ser pensada como uma receita de cozinha. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa conseguiu através de uma organização durante e após o processo de construção de dados em campo, alcançar os seus objetivos, aliando os conhecimentos científicos à sensibilidade, assim como a nossa visão menos simplória e mais holística sobre a complexa tarefa que é analisar práticas docentes com crianças.

Ao relembrarmos o poema que trouxemos inicialmente, de Clarisse Lispector, sobre a difícil tarefa de escrever, podemos comparar a “rocha” descrita por ela com a análise de dados realizada por nós, em que por diversas vezes nessa construção de investigadora “voaram faíscas e lascas de saberes”, valores, sentimentos e conhecimentos espelhados.

4 CONHECENDO O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) “CECÍLIA MEIRELES”

*“É fácil trocar as palavras,
Difícil é interpretar os silêncios!
É fácil caminhar lado a lado,
Difícil é saber como se encontrar!
É fácil beijar o rosto,
Difícil é chegar ao coração! [...]”*
(Fernando Pessoa)

O presente capítulo vem apresentar algumas informações necessárias para compreensão do contexto em que a pesquisa foi realizada, o CEI “Cecília Meireles⁴⁸”. Iniciamos apresentando a localização, a estrutura física e o funcionamento do CEI, depois trataremos de forma sintética sobre os profissionais que atuam na instituição, além de dar uma visão geral da rotina da referida instituição, isto é, de como se organizam as principais atividades comuns às turmas que este atende. Por fim, traremos as rotinas de cada turma observada, apresentando suas especificidades, assim como as semelhanças e diferenças em cada cotidiano. Tais informações foram construídas durante os três meses que passamos no CEI, em que registramos as observações realizadas, conversas formais e informais com os diversos profissionais (diretor, coordenadora pedagógica, merendeira, auxiliares educacionais, assistentes educacionais, auxiliar de serviços gerais, professoras), principalmente, em diário de campo.

4.1 Localização, estrutura física e funcionamento

O CEI “Cecília Meireles” localiza-se em um bairro da periferia de Fortaleza⁴⁹, na região da Secretaria Executiva Regional V (SER V), que atualmente possui cerca de 560.000 mil habitantes⁵⁰. Segundo o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o bairro onde se situa o CEI tem uma das maiores populações da cidade, aproximadamente, 76.000 habitantes. Este bairro concentra uma das menores rendas por pessoa, sendo considerado um dos bairros mais pobres desta cidade.

⁴⁸ O nome da instituição é fictício.

⁴⁹ Que atualmente possui aproximadamente 2.591.188 habitantes. Fonte: <<http://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso: 19 jan. 2016.

⁵⁰ Segundo dados da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Fonte: <www.fortaleza.ce.gov.br/regionais>. Acesso: 19 jan. 2016.

Segundo a Coordenadora Pedagógica Sofia⁵¹ do referido CEI, em conversa informal, a instituição funciona desde o ano de 2003 e nasceu da reivindicação dos moradores da comunidade por um espaço educacional que atendesse aos seus filhos.

O CEI fica ao lado de uma escola municipal à qual é ligado institucionalmente, ou seja, a direção da escola é a responsável também pela direção do CEI, o que na prática não acontece, pois todas as funções de gestão ficam na responsabilidade da coordenação pedagógica, segundo as observações realizadas durante o período do trabalho em campo.

A tabela 3, expressa uma visão geral do quantitativo de crianças atendidas atualmente na rede municipal de educação de Fortaleza, em relação a Educação Infantil.

Tabela 3 – Organização e quantitativo do atendimento das crianças na Educação Infantil de Fortaleza

Distritos de Educação (DE)	Creches Conveniadas (crianças entre 1 a 3 anos)	CEI Municipal (crianças entre 1 a 5 anos)	EM⁵² com turmas de pré-escolas (crianças entre 4 e 5 anos)	Total de crianças por DE
DE I	462	2.764	1.883	5.109
DE II	798	3.709	2.609	7.116
DE III	1.170	2.069	2.008	5.247
DE IV	608	3.167	2.817	6.592
DE V	1.494	3.701	2.661	7.856
DE VI	1.097	3.651	2.528	7.276
Total de crianças atendidas pela SME	5.629	19.061	14.506	39.196

Fonte: SME/COEI⁵³ (2016).

Tais dados apontam que o atendimento educacional as crianças de 0 a 3 anos nas instituições de Fortaleza ainda é menor do que o quantitativo de crianças de 4 a 5 anos de idade. Tais dados, revelam uma necessidade de maiores investimentos das políticas públicas municipais e federais para que se amplie a oferta, com a garantia da qualidade dos equipamentos que já existem e dos que ainda serão construídos, para atender as crianças dessa faixa etária.

⁵¹ Nome fictício com intuito de preservar a identidade da profissional.

⁵² Escola Municipal (EM)

⁵³ A COEI refere-se à Coordenadoria de Educação Infantil, setor responsável pela etapa da Educação Infantil no município de Fortaleza. Os dados da tabela foram informados pela COEI/SME.

Outro aspecto que podemos perceber a partir da Tabela 3, é que o referido município, ainda não realiza o atendimento de crianças abaixo de um ano de idade, ou seja, turmas de berçário, o que mostra uma falta de atenção com os bebês em espaços coletivos de educação e cuidado. A não garantia dessa oferta, revela uma “invisibilidade” dos bebês (BARBOSA, 2010), como se não tivessem direito ainda a Educação Infantil. Aponta também para o despreparo do referido município, assim como acontece em outras cidades brasileiras⁵⁴ de garantir espaços que ofertem atendimento de qualidade aos bebês, respeitando todas as suas necessidades e potencialidades.

Sobre os dados da tabela 3, percebemos ainda, que o atendimento das crianças de 1 a 3 anos nesse município é realizado em grande parte por Creches Conveniadas, instituições que tem apenas convênio com a PMF, mas que são dirigidas pelas Associações de Bairros. Em Fortaleza, a maioria dessas instituições atende em condições precárias as crianças e suas famílias. Além disso, a forma de contratação dos profissionais (coordenadora, professoras e auxiliares educacionais) que atuam diretamente com as crianças é realizada pela Associação, não sendo concursados, com baixos salários e sem Plano de Cargos e Carreiras e Salários (PCCS). Essa desvalorização salarial comparado a dos profissionais que atuam nas EM e CEIs municipais, acarreta uma alta rotatividade de funcionários, que acabam sendo atraídos por outras possibilidades de trabalho, com melhor remuneração.

Em relação à estrutura física do CEI Cecília Meireles, ele tinha um ambiente sempre limpo, paredes pintadas e um espaço organizado em: Entrada com espaço com areia e uma enorme árvore; Um corredor central, largo e sem nenhum objeto ou produção das crianças; Cinco salas de atividades onde funcionavam turmas de Infantil I ao Infantil V, duas do lado direito e duas do lado esquerdo. As paredes que separam as salas tinham apenas metade da altura; um parque de areia com árvores e brinquedos bem conservados de plástico, como escorregador, trem, gangorra, casinha; dois banheiros infantis, porém apenas um deles funcionava com chuveiros e pias quebradas e três sanitários na altura das crianças; dois banheiros de adultos; uma sala de coordenação pedagógica, com birô, computador, mesa redonda que as professoras usavam no dia de seus planejamentos; um almoxarifado com materiais de limpeza; uma cozinha bem organizada e com fogões, fruteira, geladeira, freezer, pias e uma sala pequena que servia de depósito para armazenar alimentos em prateleiras feitas de alvenaria; uma brinquedoteca com estantes contendo vários livros, brinquedos (carrinhos,

⁵⁴ Barbosa (2010) destaca em sua pesquisa que cerca de 77% das Propostas Curriculares dos municípios brasileiros não trazem nenhum tema sobre os bebês, o que nos faz inferir que nesses municípios não se considera o trabalho com esses sujeitos.

bonecas, utensílios domésticos, casas de madeira), instrumentos musicais; um refeitório com quatro mesas retangulares e cadeiras da altura das crianças, que ficavam em frente à cozinha; um escovódromo com uma grande pia inox, seis torneiras e espelho na altura das crianças; área de serviço em que se estendiam as roupas, lençóis e toalhas das crianças; dois chuveiros externos, na entrada do parque de areia, em que geralmente as crianças tomavam banho pela manhã.

Um dos problemas de infraestrutura dessa instituição, relatado pela Coordenadora Pedagógica e também pelas professoras e outros funcionários, era o portão de entrada do CEI, que sempre quebrava na lateral, tendo as vezes que ficar apenas encostado, sendo passível de ocasionar um acidente com as crianças e até mesmo com os adultos. Assim a coordenadora demonstrava uma enorme preocupação nos momentos de entrada e saída das crianças e seus responsáveis, para que ninguém ficasse próximo ao portão de ferro.

Ao ser indagada sobre o problema do portão, a coordenadora relatou que estava esperando verba para que o defeito fosse consertado. Disse: “já avisei ao diretor, estamos esperando chegar dinheiro!”. Depois de cerca de vinte dias do início da pesquisa de campo na instituição, o portão foi consertado.

A instituição possuía no ano da pesquisa, quatro salas de atividades, em que funcionavam turmas de Infantil I ao Infantil V, como detalhado na tabela 4. Funcionava de segunda a sexta, das 7h às 17h. As crianças atendidas no turno da manhã (Infantil III e Infantil IV) ficavam de 7h às 11h no CEI; as crianças atendidas integralmente (Infantil I e Infantil II) ficavam de 7h às 17h; as crianças atendidas no turno da tarde (Infantil IV e Infantil V) ficavam de 13h às 17 h na instituição.

Tabela 4 – Turmas atendidas no CEI Cecília Meireles

TURMAS	INFANTIL I	INFANTIL II	INFANTIL III	INFANTIL IV	INFANTIL V	Total
Turnos de atendimento	Integral	Integral	Manhã	Manhã e tarde	Tarde	-
Quantidade de turmas	01	01	01	02	01	06
Quantidade de crianças	16	20	20	40	20	116

Fonte: Coordenação Pedagógica do CEI.

Geralmente, o portão era aberto quinze minutos antes da saída das crianças, para que os pais pudessem entrar e pegar seus filhos. Na hora da chegada, às 7h, as famílias

também entravam e deixavam seus filhos com as professoras nas salas de atividades. A Coordenadora Pedagógica sempre estava presente para receber as crianças e as famílias.

4.2 Quem são os profissionais do CEI?

O CEI Cecília Meireles era composto por profissionais quase que em sua totalidade do sexo feminino, pois apenas a direção da escola era realizada por um homem. Porém, o dia-a-dia da instituição era marcado por trabalhadoras mulheres, pois o diretor aparecia poucas vezes no CEI: das 24 sessões de observação que realizamos, ele esteve presente realizando sete visitas, que duravam aproximadamente vinte minutos.

Nessas visitas o diretor interagiu principalmente com a Coordenadora Sofia em sua sala. Ao passar pelas professoras, crianças e outras profissionais, as cumprimentava. Conversou conosco duas vezes sobre o que estávamos pesquisando e o que tínhamos observado durante o tempo que ficamos no CEI. Falou também de todas as dificuldades de ser diretor municipal e que não estava sempre presente no CEI pelas demandas que a escola lhe trazia cotidianamente.

A Coordenadora Pedagógica Sofia tinha aproximadamente cinquenta anos, concursada da PMF com o cargo de Supervisora Pedagógica, estava nessa instituição há mais de dez anos. Sofia estava fazendo mestrado em uma instituição particular nos finais de semana, demonstrando interesse em estudar. Ela parecia apresentar um bom relacionamento com toda a comunidade do CEI, diretor, professoras, profissionais, pais e crianças. Tal hipótese se baseia nas formas de interação que observamos entre ela e todos esses sujeitos, sempre de forma muito respeitosa entre ambas as partes.

A Coordenadora estava sempre presente na instituição, apenas duas vezes, durante toda a pesquisa ela não estava no CEI, segundo ela, por motivos de saúde ou formação⁵⁵ ofertada pelo município. Sofia também sempre foi muito solícita conosco e atendia prontamente algo que solicitávamos para o bom andamento da pesquisa. Um exemplo de sua colaboração foi quando nos ajudou a conversar com os pais sobre os TCLE, assim como conversar com as professoras sobre a aceitação para participarem da pesquisa.

Porém, observamos que durante o tempo em que ficamos em campo, Sofia não observou as atividades realizadas pelas docentes, assim como na maior parte do dia ficava em

⁵⁵ Segundo a SME/COEI desde 2015 os coordenadores pedagógicos de CEI têm uma formação continuada específica para o trabalho desse profissional, com temáticas que tratam de questões de gestão e pedagógicas referentes ao contexto da educação infantil.

sua sala. Nos poucos momentos em que estivemos na sala da coordenação não observamos a interação entre as professoras e a coordenadora na elaboração dos planejamentos. Também percebemos certa negligência de Sofia em relação às formas como as professoras tratavam as crianças, muitas vezes agressivas e ríspidas. A coordenadora apenas olhava e retirava-se do espaço. Outro ponto em que observamos a negligência da coordenadora foi em relação aos atrasos da auxiliar do Infantil III, que segundo a professora e o que observamos, aconteciam cotidianamente. A professora Eva, da referida turma, chegou a dizer: “eu já me desgastei muito, já avisei pra Sofia, mas nada é feito!”

Os estudos de Pereira (2014, p. 222) apontam que as pesquisas⁵⁶ no Brasil sobre a coordenação pedagógica na educação infantil ainda são incipientes. Para a autora é fundamental “caracterizar o trabalho da coordenação pedagógica” para que se ampliem “os conhecimentos sobre as rotinas e as condições de trabalho a que está submetida a profissional que assume essa função.”

Ainda segundo a pesquisadora, as condições de trabalho e formação a que o coordenador pedagógico é submetido repercutem diretamente em suas ações profissionais e, “por conseguinte, na prática pedagógica das professoras”. (PEREIRA, 2014, p. 222). Durante sua pesquisa, Pereira (2014) constatou ainda algumas atividades que eram peculiares à coordenadora observada, que também pudemos observar na coordenadora Sofia, tais como:

1) Recepção das crianças e suas famílias na entrada e organização da saída das crianças; 3) Controle e distribuição de material; 5) Organização de festas na instituição; 6) Ações junto às crianças; 7) Ações relacionadas à substituição de profissionais; 8) Mediação de conflitos entre os profissionais da instituição; 9) Atendimentos à comunidade; 10) Planejamento de ações institucionais; 11) Decisões compartilhadas com o grupo gestor. (PEREIRA, 2014, p. 222).

Pudemos perceber que apesar da coordenadora pedagógica não ser o foco de nossa pesquisa, sabemos da importância dessa profissional para a organização cotidiana da instituição e para o acompanhamento pedagógico das professoras, ações que não observamos durante esta pesquisa.

Além desses dois profissionais que compunham o núcleo gestor do CEI, diretor e coordenadora, outros como professoras, assistentes educacionais, auxiliares, merendeiras, serviços gerais, faziam parte do cotidiano das crianças, como podemos visualizar na tabela a seguir:

⁵⁶ A autora realizou o levantamento bibliográfico em diferentes instituições como ANPED, BDTD e IBICT (período de 2006 a 2012).

Tabela 5 – Função, quantidade e escolaridade dos profissionais do CEI Cecília Meireles

FUNÇÃO	QUANTIDADE	ESCOLARIDADE	CARGA HORÁRIA	MÉDIA SALARIAL
Professora	06	Pós-graduação ⁵⁷	200 h	3.500,00
Auxiliar Educacional ⁵⁸	01	Nível Médio	200 h	900,00
Assistente Educacional ⁵⁹	02	Nível Médio	200 h	1.200,00
Coordenadora pedagógica	01	Pós-graduação	200 h	5.000,00
Diretor (a)	01	Pós-graduação	200 h	6.000,00
Auxiliar de serviços gerais	02	Nível Médio	200 h	800,00
Merendeira	02	Nível Médio	200h	900,00

Fonte: Coordenação Pedagógica do CEI

Das seis professoras que atuavam na instituição durante a nossa pesquisa, três eram efetivas, através de concurso público, há aproximadamente cinco anos. As outras três professoras eram contratadas temporariamente e estavam substituindo professoras que estavam de licença médica e também vagas de caráter definitivo, ou seja, que não possuíam professoras efetivas.

A coordenadora Sofia e o diretor eram concursados da PMF, com cargos comissionados, através de seleção pública externa, realizada pela SME no ano de 2013 para exercerem tais funções.

As duas assistentes educacionais, que atuavam nas turmas do Infantil I e II, possuem cargos efetivos, pelo concurso realizado para tal função no ano de 2014. De acordo com a Resolução Nº 002/2010, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, no art. 17, é prevista a proporção da quantidade de crianças por professor, considerada adequada, não deixando subentendido a possibilidade de que outro profissional, como a assistente educacional, possa ser responsável por crianças de 0 a 3 anos, isto é, a proporção não é em relação ao número de crianças por adulto, mas referente ao número de crianças por professor.

A contratação desse profissional, assistente educacional, legitimada através de um concurso público no município de Fortaleza, fere as lutas históricas na área da educação infantil contra a fragmentação entre as ações de cuidar e educar crianças pequenas. Vale

⁵⁷ A pós-graduação realizada pelos profissionais da instituição, citados na tabela 5, era lato sensu. Apenas uma das professoras (substituta) não possuía curso de pós-graduação.

⁵⁸ Profissional contratado em regime de trabalho terceirizado.

⁵⁹ Profissional contratado por meio de concurso público no referido município.

destacar a necessidade de futuras pesquisas sobre a atuação desse profissional na referida rede de ensino.

A única Auxiliar Educacional da instituição atuava na turma do Infantil III, já as duas auxiliares de serviços gerais e as duas merendeiras eram contratadas por uma empresa de serviços prestados como celetista.

Vale salientar que as Assistentes Educacionais (AE) e as Auxiliares Educacionais (AE) têm, na prática, as mesmas atribuições, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil da SME. (FORTALEZA, 2015). No entanto, seus salários são desiguais, assim como seus direitos trabalhistas, como, por exemplo, a assistente possui plano de saúde e a auxiliar não.

Outro ponto importante que podemos verificar é o desacordo entre os salários ofertados as professoras e os gestores que possuem cargos comissionados, o que revela uma desvalorização da profissão docente, levando muitos professores a saírem de sala de aula para ocupar cargos como a coordenação e a direção.

Há desigualdade também nos direitos trabalhistas entre as próprias professoras: as efetivas possuem uma série de vantagens que as professoras substitutas não têm, sendo que todas devem ter as mesmas responsabilidades com as crianças. Essas desigualdades acarretam dentro da mesma instituição e na rede municipal de educação, uma precarização do trabalho docente.

Sobre as práticas de alguns profissionais, as duas auxiliares de serviços gerais tinham posturas extremamente grosseiras com as crianças, principalmente uma delas, que aparentava ter quase sessenta anos. Apressavam as crianças nos momentos de refeição, limpando e varrendo com as crianças e professoras ainda no ambiente. Apressavam as professoras para que banhassem logo as crianças, pois tinham que lavar o banheiro. As duas ficavam um tempo considerável sem fazer suas atribuições, conversando em alguns espaços da instituição. Durante o tempo da pesquisa, uma delas chegou a ser demitida por não está cumprindo suas tarefas.

As duas merendeiras do CEI tinham uma relação de respeito e afeto com as crianças, principalmente as crianças até três anos. Conversavam bastante com elas no momento das refeições, frequentavam a sala de atividades dessas turmas e observavam o que as crianças faziam com suas professoras. Não observamos essas profissionais tratando as crianças com desrespeito e nem apressando as professoras e crianças em nenhuma ocasião. Em uma atividade realizada com as crianças do Infantil I, referente à manipulação de livros,

as merendeiras também participaram, sentando junto com as crianças e vendo alguns livros com elas.

4.3 Um pouco sobre as crianças, suas famílias e seus contextos de linguagem

Ao longo deste estudo, enquanto estivemos em campo, os contatos com as famílias das crianças participantes da pesquisa se deram nos momentos de chegadas e saídas delas. Também tivemos maior proximidade com algumas famílias quando fomos conversar sobre a aceitação delas para que as crianças participassem da pesquisa. As falas informais (durante a rotina) e formais (durante as entrevistas) das professoras e coordenadora pedagógica sobre os pais e familiares das crianças também eram comuns e presentes no cotidiano do CEI, o que nos ajudou em alguns registros e conhecimentos sobre esses contextos familiares das crianças das turmas em que a pesquisa foi realizada.

Os familiares das crianças com quem tivemos maior contato foram: mães, pais e avós e avôs. Porém, as mães foram a grande maioria dos responsáveis que estiveram presentes na instituição para deixar e buscar suas crianças, durante o período que estivemos no CEI. Um dado que nos chamou atenção foi que 90% dos TCLE para a participação das crianças na pesquisa foram assinados pelas mães e apenas 10% assinado pelos pais delas.

Segundo as professoras e a coordenadora, um número considerável de pais das crianças, é: presidiário, desconhecido ou mesmo já foram mortos por envolvimento com tráfico de drogas, crime comum na área em que fica o CEI, segundo os telejornais locais. Muitas crianças eram levadas para o CEI por vizinhos da família ou por avós ou irmãos, também menores de idade. A coordenadora informou ainda que a maioria das mães que não acompanhavam seus filhos, nos momentos de chegada e saída, trabalhavam de empregadas domésticas ou em empresas longe do bairro que moravam, o que impossibilitava um contato frequente dessas mães.

Presenciamos algumas cenas em que as crianças eram tratadas de forma agressiva pelos seus familiares, como tias e irmãos. Porém, os pais, as mães e avós das crianças, nos momentos observados por nós, tratavam as crianças com muito carinho e atenção, conversando com as crianças, despedindo-se delas, perguntando o que tinham feito no dia, inclusive, quando necessário, chamando a atenção delas de forma compreensiva e sensível (por exemplo, perguntando: “Mas João, porque você bateu na Luiza?”).

Percebemos ainda, que muitas das mães e pais não sabiam ler e não puderam assinar o TCLE, o que nos confidenciaram ou deixaram transparecer, sem revelar tal situação, talvez por vergonha de dizer isso a uma estranha.

Tais fatos revelam que as crianças vivem em contextos familiares nos quais a linguagem escrita não era frequente, o que não favorecia que elas tivessem a consciência da função social da escrita. Porém, como já referido, observamos nas turmas participantes da pesquisa, um grande número de familiares que conversavam com as crianças na chegada e na saída das crianças, além de acolhê-los com demonstrações de afeto, com abraços, beijos e conversas sobre o dia que tiveram no CEI.

Um pai de uma criança do Infantil II nos chamou a atenção, pois todos os dias, ao chegar, cumprimentava a todos com “bom dia!” e um sorriso tímido. Era um senhor magro, alto, negro e extremamente elegante na forma de falar com todos. Surpreendeu-nos saber, através da professora do Infantil I, que já havia sido professora da filha dele, que esse pai todos os dias está em um dos sinais de trânsito em um bairro vizinho do CEI pedindo esmolas. Portanto, o único pai que presenciamos deixar a filha todos os dias, com atitudes educadas com todos, vivia em uma situação de grande vulnerabilidade social, mas não deixava de levar sua filha para o CEI e demonstrava muito carinho com a menina, abraçando-a ao se despedir pela manhã e ao buscá-la ao final do dia.

4.4 Algumas considerações sobre a rotina do CEI

O CEI Cecília Meireles tinha uma rotina realmente “rotineira”, termo criado por Barbosa (2006). As crianças eram recebidas pelas professoras e assistentes/auxiliar às 7h da manhã em suas salas de atividades. As 7h45min serviam o primeiro alimento, que geralmente era um mingau de milho. Às 8h as crianças do Infantil I ao Infantil III seguiam para o parque de areia com suas professoras e respectivas assistente e/ou auxiliares, enquanto as crianças do Infantil IV voltavam para a sua sala de atividades.

Quando as crianças estavam no parque de areia, primeiro as professoras ficavam com as crianças para as assistentes e auxiliar irem lanchar, depois aconteciam o revezamento de quem ficaria com as crianças. O tempo do parque durava aproximadamente quarenta minutos, chegando até uma hora, o que era realmente precioso para as crianças, visto que, para muitas delas, o parque era o único espaço-tempo da rotina do CEI em que podiam brincar e interagir livremente.

Durante o tempo do parque, pouco os adultos falavam com as crianças, na maioria das vezes as chamavam apenas para repreendê-las por algo considerado “errado” por eles. As profissionais ficavam conversando entre si sobre assuntos pessoais ou mesmo sobre alguma criança da turma e suas famílias.

Tais atitudes das docentes e outras profissionais que ficavam no parque com as crianças apontam para uma questão bastante preocupante: que relações esses profissionais compreendem como necessárias entre adultos e crianças? Por outro lado, em vários momentos do parque, observamos atitudes entre as crianças dignas de elogios: como a superação de desafios ao subir no trenzinho sozinhos, a ajuda oferecida a um colega para levar um balde de areia que estava pesado, a conversa com um amigo que estava chorando sozinho em um canto do parque.

No entanto, nada de positivo era dito às crianças, nem se observava as interações que se estabeleciam entre si, ou o que queriam dizer aos adultos ou seus interesses (não se deram conta, por exemplo das crianças que observavam atentas um grupo de formigas que passava perto da árvore, ou a discussão entre crianças do Infantil III sobre a cor das folhas das árvores (verde, amarela ou rosa?) ou o encantamento de um grupo de crianças ao ver um avião voando baixo no céu e dizendo: “Tchau vião!”

Depois de ficarem no parque de areia, as crianças das turmas até três anos iam tomar banho e se trocar. Depois todos iam para o refeitório para o segundo lanche, por volta de 9h às 9h20min. Nesse momento serviam quase sempre bolachas salgadas com suco de frutas. Ao terminarem, as crianças do Infantil IV podiam ir para o parque e as crianças das demais turmas voltavam para sala de atividades.

Às 10h20min as profissionais serviam o almoço para todas as turmas. Ao terminarem, as crianças escovavam os dentes e voltavam para as salas. As que ficavam apenas um expediente na instituição eram levadas para a entrada do CEI para esperarem suas famílias, por volta de 10h40 min. As que ficavam o dia todo na instituição, começavam a serem organizadas para o repouso.

Às 10h45min, os pais das turmas que atendiam as crianças no turno da manhã (Infantil III e Infantil IV) começavam a buscar seus filhos. Algumas professoras não iam para casa, ficavam no horário do almoço (11h – 13h) na instituição, pois, segundo elas, suas casas ficavam distante do CEI, as que moravam perto, iam para casa almoçar.

No turno da tarde, o portão era aberto às 13h para receber as crianças que frequentavam o CEI nesse período, uma turma de Infantil IV e outra do Infantil V. As famílias levavam seus filhos até a sala de atividades. Enquanto as crianças que permaneciam à tarde

chegavam, as crianças das turmas de período integral (Infantil I e Infantil II) dormiam, sendo acompanhadas por suas respectivas auxiliares e/ou assistentes.

O repouso⁶⁰ das crianças dessas turmas ia de 11h às 14h. Algumas crianças acordavam uma hora antes do tempo estipulado pelos adultos para dormirem, mas tinham que permanecer deitadas até o momento marcado e nenhuma atividade era oferecida a elas.

Às 14h era servido o lanche da tarde para todas as turmas, que geralmente consistia em suco com duas bolachas ou frutas picadas (mamão, banana ou laranja). Nos momentos de lanche, a maioria dos adultos conversavam entre si e não com as crianças. Nas turmas das crianças maiores não se via incentivo para as crianças se alimentarem, mas sim, comandos para que as crianças se comportassem e não conversassem. As professoras demonstravam preocupação com o disciplinamento das crianças, em conter as suas falas e movimentos. As crianças das turmas de pré-escola se dirigiam para o parque de areia para o momento de seu recreio. As turmas de Infantil I e II voltavam para as salas de atividade com suas professoras.

Quando se aproximava das 15h, iniciava-se o banho das crianças das turmas de período integral e as crianças da pré-escola voltavam para as suas salas. Às 16h as crianças eram levadas para o refeitório para jantarem. As comidas servidas eram geralmente carne moída com arroz e feijão ou sopa de frango ou carne. A comida era cheirosa e a maioria das crianças parecia gostar bastante dessa refeição. Algumas pediam para repetir, mas nunca podiam, pois as merendeiras diziam que faziam “a conta certa”.

Como já referido, muitas vezes, observamos que as auxiliares de limpeza apressavam as professoras e crianças para que terminassem logo de comer. Começavam a limpar o espaço antes que as crianças terminassem. Algumas professoras também aceleravam o momento de alimentação das crianças, chegando a tomar a colher das mãos delas para dar o alimento em sua boca, de forma rápida.

Quinze minutos antes das 17h o portão era aberto pela coordenadora e as famílias das crianças vinham buscá-las. Muitas se abraçavam com suas mães, pais, avós, avô, tias. Algumas crianças iam embora com seus irmãos, que tinham ente oito e quinze anos de idade e estudavam na escola ao lado.

Percebemos, como na pesquisa de Andrade (2007), que os diferentes momentos da rotina vivenciados pelas crianças, pareciam não representar para os adultos da creche (e o que

⁶⁰ O tempo organizado para o repouso será analisado de forma mais aprofundada no capítulo 5, subitem 5.1.1, em cada turma.

é mais preocupante, para algumas professoras e coordenadora) tempos pedagógicos, mas eram vistos apenas como atividades enfadonhas e obrigatórias, que devem ser realizadas de forma fria e burocrática.

Ficou claro que no cotidiano do CEI Cecília Meireles, nas muitas vezes em que lá permanecemos em um ou dois turnos de funcionamento, as rotinas se transformaram em uma sequência monótona de atividades, realizadas por muitas docentes sem nenhum significado para as crianças, que não possibilitavam a criatividade e principalmente, não atendiam as necessidades, curiosidades, relações e interesses das crianças, das diferentes faixas etárias atendidas pelo CEI.

4.5 As rotinas nas turmas observadas: semelhanças e diferenças

Os estudos realizados por Andrade (2007) em instituição municipal que atendia crianças, no município de Fortaleza, apontam as diferenças do que as crianças consideram como importante na rotina da educação infantil e o que as professoras consideram mais interessante: as crianças consideraram que para a rotina ser “legal” a brincadeira deve ser possibilitada. Já as professoras consideram que apenas as “tarefas” são atividades pedagógicas, o que requer diminuir o tempo da brincadeira das crianças. (ANDRADE, 2007).

Apesar do estudo relatado ter sido realizado em turmas da pré-escola, observamos semelhanças entre o que foi constatado nele e a rotina das turmas acompanhadas nessa pesquisa, principalmente, a das crianças do Infantil II e Infantil III, por exemplo, considerar a sala como único espaço de realização de atividades pedagógicas, não terem nas atividades de alimentação, higiene e repouso uma intenção pedagógica, mostrando uma desarticulação entre o papel do cuidar e do educar.

As turmas participantes da pesquisa, Infantil I, Infantil II e Infantil III realizaram algumas atividades coletivas, como os momentos das refeições e do parque. As outras atividades realizadas na rotina eram planejadas através dos *tempos que não podem faltar*, forma de organização do planejamento das professoras, estabelecido pela SME.

Os “tempos que não podem faltar”, segundo as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, presentes em Fortaleza (2015), dividiam-se em sete momentos da rotina que deveriam ser planejados pelas docentes. São eles: 1) Chegada; 2) Roda de conversa; 3) Roda de história; 4) Higiene e alimentação; 5) Construção do conhecimento de si e do mundo; 6) Parque; 7) Saída.

Cada professora planejava esses tempos, porém observamos que elas realizavam, na prática com as crianças, muito mais atividades do que planejavam ou muito menos. Além disso, muitos planos escritos traziam o respeito e a escuta das crianças, mas na prática não se efetivavam.

O gráfico⁶¹, apresenta de forma sintética as principais atividades observadas na turma do **Infantil I**, durante o período de oito sessões em que observamos a rotina da turma, focando nas oportunidades ofertadas pela professora para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Gráfico 1 – Atividades da rotina do Infantil I



Fonte: Arquivo de Pesquisa (2015)

Percebemos que cotidianamente a professora, apesar de planejar sete tempos da rotina, vivenciava com as crianças mais de vinte momentos de atividades diferenciadas, realizando-as da seguinte forma:

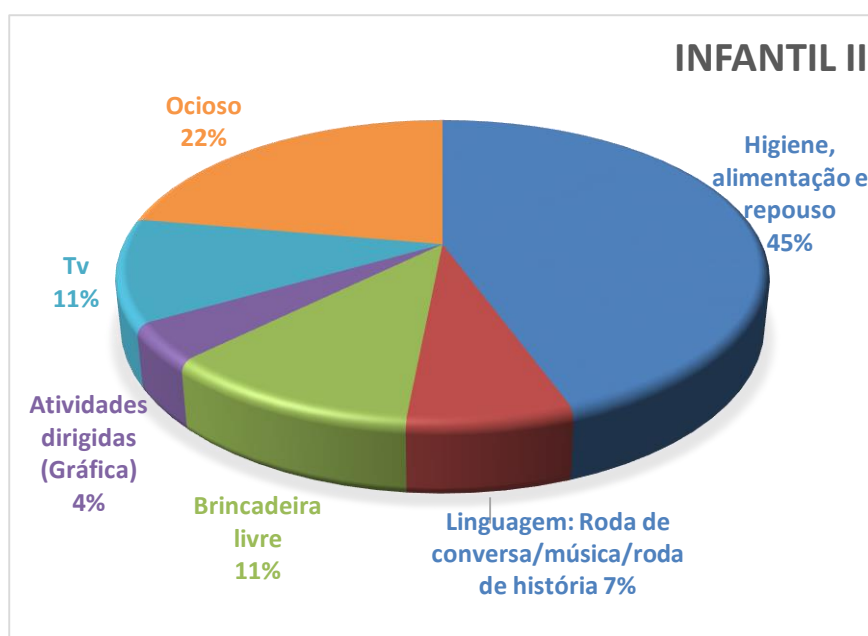
- **Doze** atividades referiam-se à higiene, ao repouso e à alimentação das crianças;
- Aproximadamente em **três** momentos do dia, as crianças brincavam livremente (chegada, parque e um período a tarde);
- **Duas** atividades dirigidas pela professora eram realizadas durante a rotina da turma, que trabalhavam os movimentos das crianças, o nome próprio, desenho livre e temas de datas comemorativas como o trânsito e a independência do Brasil;

⁶¹ Os gráficos trazem apenas as atividades que acompanhamos nas vezes que estivemos em cada turma. Por exemplo, a leitura de histórias realizada em todas as sessões de observação do Infantil I está contemplada no gráfico, mas a leitura de história realizada apenas uma vez no Infantil III e três vezes no Infantil II, não foi considerada em seus respectivos gráficos.

- **Quatro** atividades trabalhavam de forma mais objetiva o desenvolvimento da linguagem oral⁶² das crianças: duas rodas de música, uma pela manhã e uma a tarde; uma roda de conversa pela manhã e às vezes a tarde; uma leitura ou contação de história, na maioria das vezes à tarde.

Assim como as crianças do Infantil I, as crianças da turma do **Infantil II** vivenciavam mais tempos na rotina do que os planejados por sua professora. Não observamos leitura de histórias na maioria das sessões de observação, por isso não a consideramos como uma atividade cotidiana. O gráfico 2 apresenta a rotina da turma do Infantil II, que se resumia às seguintes atividades:

Gráfico 2 – Atividades da rotina do Infantil II



Fonte: Arquivo de Pesquisa (2015)

- **Doze** atividades referiam-se à higiene, ao repouso e à alimentação das crianças;
- **Dois ou três** momentos eram ocupados com brincadeira, em que as crianças podiam brincar livremente (chegada, parque e um período a tarde);
- **Uma a três** vezes por dia havia o uso da televisão com filmes infantis (durante nossas observações, na maioria dos dias em que observamos essa turma a televisão foi utilizada para passar filmes para as crianças, geralmente esse recurso não estava no planejamento);

⁶² No Capítulo 5, iremos nos deter nas atividades realizadas pelas professoras com as crianças, que objetivavam o desenvolvimento da linguagem oral (roda de conversa/músicas e leitura de histórias).

- **Duas** rodas de músicas/conversa, em que as crianças cantavam músicas com a professora, sendo que algumas canções traziam enredo religioso;

- **Uma** atividade gráfica, chamada pela professora de “tarefinha”, em que ela trabalhava o nome próprio das crianças, os números, os movimentos delas e, principalmente, as cores.

- **Cinco a seis** momentos de ociosidade, principalmente na transição das atividades e no tempo de saída das crianças, quando ficavam esperando seus pais.

Diferentemente das turmas de crianças de um e dois anos, a turma do **Infantil III**, permanecia menos tempo na instituição, estando apenas no turno da manhã no CEI, o que lhe proporcionava um número inferior de atividades. Outro ponto que diverge das outras turmas, se refere ao planejamento da professora, que geralmente realizava na prática um quantitativo menor de atividades do que as planejadas em seu caderno, assim como não cumpria algumas das atividades que registrava em seu plano diário.

Uma semelhança entre essa turma e a do Infantil II é que estas duas turmas assistiam vídeos infantis em quase todas as observações realizadas em suas turmas. Diferente da turma do Infantil I, não foram realizadas cotidianamente leituras de história pela professora, assim como o contato com os livros, essa atividade foi observada por nós apenas uma única vez.

Outra atividade que aconteceu apenas duas vezes no período em que estivemos na turma de Infantil III foi o trabalho com um texto (parlenda) e com o nome próprio das crianças (fichas com o primeiro nome delas). Vejamos as atividades que aconteceram na maioria das observações realizadas nessa turma:

- **Seis** atividades referiam-se a higiene e alimentação das crianças;

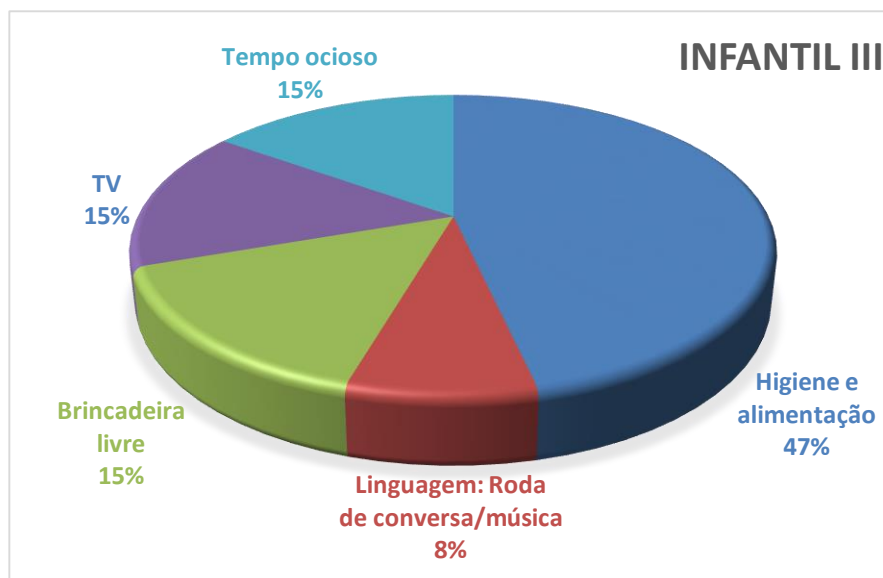
- **Uma** roda de conversa/roda de música;

- **Uma a duas** vezes exibição de filmes infantis na televisão (das oito sessões realizadas nessa turma, cinco vezes a televisão foi usada para exibir filmes infantis, que duravam entre 40 minutos e 70 minutos);

- **Duas** vezes no dia as crianças brincavam livremente (chegada com os brinquedos em sala e no parque).

- **Duas** ou três vezes ao dia as crianças ficavam ociosas na sala de atividades, apenas aguardando o momento de saída, de lanche ou almoço.

Gráfico 3 – Atividades da rotina do Infantil III



Fonte: Arquivo de Pesquisa (2015)

Nos gráficos de cada turma, podemos constatar que em todas elas, mais de 50% das atividades realizadas na rotina referiam-se a alimentação, higiene e repouso das crianças. Notamos também que o tempo reservado à brincadeira livre das crianças variou em todas as turmas, mas ficou entre 11% a 18%, acontecendo duas a três vezes por dia.

Destacamos aqui que, apesar do grande número das atividades que envolviam higiene, alimentação e repouso das crianças, na maioria dos planos de atividades lidos e também as práticas observadas não apresentavam a intencionalidade pedagógica das docentes.

Na turma do Infantil I, eram propiciadas, cotidianamente, atividades que envolviam o desenvolvimento da linguagem oral (leitura de história, manuseio de livros, roda de conversa, roda de música) de forma intencional pela professora, chegando a um percentual de 19% do tempo vivenciado pelas crianças de um ano.

Um ponto preocupante nas turmas de Infantil II e Infantil III é que ambas reservam entre 11% e 18%, respectivamente, do tempo de suas rotinas para o uso de TV em sala. Os filmes exibidos para as crianças, muitas vezes, eram inadequados, com histórias mais apropriadas a adolescentes, principalmente na turma das crianças de três anos. Já na turma de Infantil II, os vídeos trazidos, em sua grande maioria, eram musicais, sem enredo, em que as crianças tinham que escutar as músicas sentadas. Vale ressaltar que em muitos momentos o volume do som da TV era muito elevado, algumas crianças chegavam a colocar as mãos nos ouvidos, demonstrando estarem incomodadas com isso.

O uso quase que cotidiano da TV e do vídeo nessas duas turmas relaciona-se com a reflexão feita por Junqueira Filho (2001, p. 139): “com que então, as crianças vão aprender o significado, a extensão, as regras, as maravilhas do ato de falar? Com a televisão? Com as profissionais da creche e da pré-escola?”.

A preocupação com essa atividade rotineira nessas turmas é que o uso da TV e dos vídeos acabam tomando o espaço da interação entre as docentes e as crianças e as diferentes experiências que poderiam ser proporcionadas nesse tempo de paralização das crianças em frente à televisão. Esses equipamentos podem sim ser utilizados na Educação Infantil, de forma intencional e qualitativa, porém, não devem substituir o papel da interação no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, assim como das relações afetivas entre adultos e crianças, conforme alerta Junqueira Filho (2001).

Um exemplo do uso qualitativo do vídeo com as crianças, segundo o autor acima, é quando se conta uma história para elas e em outro momento se apresenta o filme dessa história, como aconteceu duas vezes na turma do Infantil I: a professora colocou em forma de desenho animado, um vídeo da história “Os três porquinhos”, que já havia contado dois dias antes usando o livro.

4.6 Os sujeitos da pesquisa: Maria, Rute e Eva⁶³

A professora Maria atuava na turma do Infantil I. Era casada, tinha uma filha e estava grávida de seis meses quando iniciamos a pesquisa, em agosto de 2015. Maria tinha 33 anos e morava próximo ao CEI, assim, sempre optava por almoçar em casa com sua filha.

Segundo ela, atuava como professora há quase oito anos e especificamente na educação infantil há cinco anos, desde que passou no concurso público para professora efetiva da PMF. Maria, nesses cinco anos, só atuou em turmas do Infantil I e II.

Sua formação inicial é em Pedagogia, graduada pela Universidade Federal do Ceará, no ano de 2007. Possui Especialização em Educação Infantil por uma faculdade particular de Fortaleza. Indagamos Maria sobre se recordava ter feito disciplinas na sua graduação que tratassem especificamente da educação de crianças. Maria relatou que lembrava que sim, inclusive tinha feito algumas disciplinas que eram optativas que abordavam a Educação Infantil.

⁶³ Esses nomes dados às três professoras são fictícios, para preservar suas identidades e respeitar os termos para a participação delas na pesquisa.

Maria parecia ser muito respeitada pelas colegas professoras, coordenadora, pais e também todos os outros profissionais da instituição. Observamos como a opinião dela era importante para as outras professoras e de como as famílias das crianças de sua turma a tratavam com respeito e consideração.

A professora tinha uma relação de parceria e respeito com a assistente educacional da turma do Infantil I. Não presenciamos discussões e atitudes desrespeitosas entre elas. Maria afirmou em entrevista: “Eu nada conseguiria sem a parceria da minha assistente! As coisas são dão certo, porque pensamos juntas!”. Essa união profissional entre elas, professora e assistente, ajudava em um ambiente de tranquilidade e harmonia na turma que acompanhavam.

Com as crianças, a relação da professora Maria era respeitosa com suas necessidades e interesses. Acolhia as que choravam, conversa com as que causavam conflitos, brincava cotidianamente com elas, incentiva e elogiava novas conquistas. Durante o período de observação no CEI, não presenciamos alteração de voz da professora com as crianças. Falava sempre em tom de voz baixo.

Ao final de sua entrevista, Maria assumiu que já fazia um tempo que não realizava leituras e estudava sobre Educação Infantil, a não ser os textos cedidos nas formações de professores do município em que trabalha. Maria apresentou ainda em suas falas, parceria com a AE e trouxe outras reflexões sobre sua prática:

Eu tento muito avaliar o que eu faço, ver se eu estou (pensativa) sem falsa modéstia eu acho eu que o único ponto que deixo a desejar seja talvez quando a gente descobriu que eu não sou uma leitora. (risos) Não sou muito estudiosa e quando eu vou pesquisar, quando eu vou buscar na internet, eu sempre busco muito o que fazer para estimular elas (crianças) ou seja procurar a prática né? Hoje meu termômetro são eles (crianças) e a minha colega (AE) como eu te disse! O meu trabalho é muito em conjunto, a gente fica se autoavaliando, vendo se está legal, se pode melhorar, se não pode.

A professora do Infantil II, Rute, era casada, também tinha uma filha e estava com trinta e dois anos. Morava em um bairro próximo ao CEI, mas em uma distância considerável, o que fazia a professora vir de carro todos os dias. Rute, tinha quase onze anos de magistério na educação básica, dos quais há oito anos estava atuando em turmas de pré-escola (Infantil IV e V).

Ela havia sido contratada no mês de agosto deste ano de 2015 pela PMF, para ser professora temporária, substituindo a professora efetiva do Infantil II que estava de licença

médica. Segundo Rute, nunca tinha atuado com crianças em idade de creche (0 a 3 anos), o que ajuda a compreender algumas práticas equivocadas da docente.

Rute formou-se em graduação no curso de Pedagogia no ano de 2007, na Universidade Vale do Acaraú, instituição de ensino superior particular. Disse que durante esse curso realizou algumas disciplinas específicas sobre educação de crianças, como: Literatura infantil I e II; Estágio em literatura infantil e Oficinas de jogos e recreação para crianças. A professora não possui curso de especialização e nenhum outro tipo de pós-graduação.

No período em que foi entrevistada e preencheu o questionário com perguntas sobre sua vida profissional, Rute estava com apenas dois meses atuando na turma de Infantil II. Mesmo assim, durante esse tempo participou de uma formação continuada sobre educação infantil oferecida pela PMF, que segundo ela, foi interessante, pois trouxe orientações de como trabalhar com as crianças de creche e também possibilitou trocas de experiências entre as cursistas.

A professora Rute chegou no CEI depois que já tínhamos iniciado a pesquisa. Foi muito solícita em aceitar participar como sujeito do estudo. Porém, nas sessões em que realizamos observações em sua turma, ela mostrou-se incomodada com a nossa presença, chegando a perguntar: “Quantas observações faltam ainda?”. Seu desconforto com as nossas observações pareceu acontecer porque a professora percebia a desorganização da rotina realizada com as crianças de sua turma.

Vale destacar que além de Rute ser novata na turma, depois de uma semana de sua chegada, a auxiliar educacional da turma também foi demitida para a contratação efetiva de uma assistente educacional que havia passado no concurso realizado pela PMF naquele ano. Assim, os dois adultos da sala eram uma novidade para as crianças e vice-versa. Além de serem estranhas para as crianças, também eram estranhas uma para a outra, o que em diversos momentos pudemos observar, com a falta de interação e parceria entre as duas profissionais.

A professora Rute, talvez por ser novata, atraía os olhares das outras profissionais do CEI. Todos passavam por sua sala de atividades e paravam no muro baixo para ver o que estava acontecendo. Algumas vezes, merendeiras, professoras e auxiliares de limpeza interviam nos conflitos que aconteciam com as crianças, nos quais a professora agia de forma negligente, assim como a assistente educacional, que parecia não ver as situações conflituosas entre as crianças.

Por várias vezes, a professora Rute pedia que as crianças ficassem “quietas” e se “comportassem”. Parecia não compreender que nessa fase de dois anos as crianças querem

explorar o mundo, os espaços, os colegas, os objetos e que o movimento ajuda nessa exploração e no pensamento infantil, como enfatiza Wallon.

A professora também tinha uma preocupação em realizar “tarefinhas” com as crianças. Essas atividades eram estereotipadas: todos tinham que pintar o mesmo coração e da cor vermelha, todos tinham que pintar a mesma bola xerografada da cor azul, expressando uma visão tradicional, de transmissão do conhecimento através da repetição e da cópia de modelos.

Outra participante dessa pesquisa, a professora Eva, atuava na turma do Infantil III. Era mãe de dois filhos que ficavam com os avós, enquanto ela trabalhava. Eva tinha quase quarenta anos e dezesseis anos como professora da educação básica. Porém, fazia cinco anos que atuava em turmas de educação infantil. A professora era graduada em Pedagogia também pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), desde 2003. Eva lembrava que durante essa graduação, havia disciplinas que tratavam sobre a educação de crianças pequenas, mas não conseguiu citar nenhuma delas.

A professora Eva, no período da pesquisa, estava cursando uma especialização em Psicopedagogia Hospitalar, Clínica e Institucional. Sempre falava desse curso com empolgação, dos conteúdos a que tinha acesso e dos estágios que estava fazendo. Já possuía outra pós-graduação lato sensu, que não nos foi informada.

Eva comentou ainda sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil ofertada pela SME. Afirmou que essas formações eram importantes para “continuar informando, alertando, lembrando e fornecendo material teórico”, mas que geralmente são muito repetitivas, que só trazem temas e discussões já conhecidas por ela. Em muitos momentos, a professora trouxe pontos negativos dessas formações. Tais

Na primeira observação na turma em que atuava a professora Eva, ao lhe explicar sobre os objetivos da nossa pesquisa e os instrumentos que iríamos utilizar para a coleta de dados, ela nos disse:

As meninas (professoras) aqui do CEI me chamam de general. Você vai ver que eu me preocupo muito com a disciplina das crianças. Acho importante elas saberem respeitar o limite do outro. Criança tem que ter limites. Eu sou general mesmo, trato com carinho, mas tem que ter organização! Essas crianças já não têm isso em casa, então acho importante trabalhar no CEI. (Diário de Campo, data: 21/08/2015).

Essa fala da professora Eva foi um dos primeiros indícios da sua forma disciplinadora com as crianças que acompanhava. Suas atitudes firmes e muitas vezes ríspidas e autoritárias com as crianças acabavam afastando as crianças da professora. Eva, como

veremos no Capítulo 5, que trata das observações sobre as práticas, geralmente não conversava com as crianças, apenas lhes dava ordens. Também não explicava o porquê de suas decisões, apenas informava que tinha que ser feito o que era pedido por ela. Em todas as práticas da professora, observamos uma visão adultocêntrica, em que o centro do planejamento curricular eram as suas necessidades e interesses e não as das crianças. (BRASIL, 2009).

Outro ponto que cabe ser citado de forma sintética era o relacionamento entre a professora Eva e a auxiliar educacional da turma do Infantil III. As duas profissionais não conversavam entre si. Quando a professora falava com a auxiliar era para lhe dar ordens, tais como: “Tem que dar banho nesses meninos!”, “Leva eles pra lanchar!”. Eva várias vezes reclamou dos atrasos da auxiliar, que durante as sessões realizadas nessa turma, chegou atrasada. Quando a auxiliar falava com a professora era para delatar alguma criança: “Olha ali, Eva, o Anderson não quer comer!”, ou seja, os adultos que deveriam ser referências de respeito e de falantes para as crianças dessa turma, nem conversavam entre si, tampouco conversavam com as crianças.

Este capítulo, especificamente este item, apresentou algumas considerações sobre as professoras Maria, Rute e Eva. No entanto, conheceremos as práticas dessas três participantes da pesquisa de forma mais aprofundada, nos próximos capítulos, assim como as concepções que norteiam tais ações com as crianças. Lembramos ainda que, apesar de acompanhar todos os tempos da rotina, além de estar atento a vários temas importantes para a Educação Infantil, esse estudo trará, especialmente, como as docentes trabalham o desenvolvimento da linguagem oral das crianças de um a três anos de idade.

5 AS PRÁTICAS E AS CONCEPÇÕES DAS DOCENTES: REFLETINDO SOBRE A QUALIDADE DAS PRÁTICAS

*“As Palavras
São como um cristal,
as palavras.
Algumas, um punhal,
um incêndio.
Outras,
orvalho apenas. [...]*

*Quem as escuta?
Quem as recolhe, assim,
cruéis, desfeitas,
nas suas conchas puras?”
(Eugênio de Andrade)*

Neste capítulo, iremos apresentar primeiramente as práticas realizadas pelas docentes (nos diversos momentos da rotina; nas atividades planejadas “intencionais” com objetivo de desenvolver a linguagem oral), e posteriormente as concepções delas sobre os temas propostos (a infância, as crianças; a Educação Infantil, a creche; o papel docente no trabalho com crianças de 0 a 3 anos; o desenvolvimento da linguagem oral e o papel da docente para que esta linguagem se desenvolva), especialmente, no que diz respeito ao trabalho com a linguagem oral das crianças com as quais trabalham.

No que concerne às práticas docentes, iremos nos basear nas observações realizadas ao longo do período em que estivemos em campo, registradas no *diário de campo* e também no recurso da *videogravação*. Já a apreensão das concepções dessas docentes teve como base, principalmente, as respostas trazidas por elas durante as entrevistas⁶⁴ realizadas individualmente, discutindo-as, em alguns casos, com os registros das observações em campo.

Vale destacar que a análise dos dados construídos na pesquisa de campo buscou não perder de vista que essas profissionais não estão isoladas em suas salas de atividades, e sim inseridas em um determinado contexto social, político e histórico; portanto, estão sujeitas às fragilidades, equívocos e dificuldades que caracterizam as políticas de valorização e

⁵⁸ Os trechos das entrevistas realizadas com as professoras, que serão apresentados ao longo deste trabalho foram transcritos com o compromisso de trazer a fidedignidade das falas de cada participante.

formação profissional, além de sofrerem a influência de relações sociais mais amplas, dos valores/crenças/princípios de cada uma dessas professoras, assim como dos seus saberes e conhecimentos, e ainda, das limitações do espaço (micro e macro) de trabalho em que essas profissionais da educação infantil atuam.

Ressaltamos ainda que a qualidade das práticas docentes que serão analisadas ao longo deste capítulo, especificamente em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças de creche, articula-se com três ideias importantes que integram o nosso referencial teórico: o papel primordial das interações sociais para o desenvolvimento das crianças, a atuação do professor como mediador do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, e as características da linguagem utilizada por esse profissional.

Sobre a última ideia, vale lembrar que Zabalza (1998), ao tratar do que ele considera ser “os dez aspectos-chave” para que aconteça um trabalho de qualidade em qualquer modelo de Educação Infantil, afirma que um desses aspectos é a utilização de uma linguagem oral enriquecida com as crianças pelos educadores, considerando a linguagem oral uma “peça-chave” no cotidiano desse espaço-tempo. O autor afirma ainda que:

É preciso, então, criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças falarem: criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador (a) – criança que a faça colocar em jogo seu repertório e superar constantemente as estruturas prévias. Explicar o que vai ser feito, descrever os processos que a levaram ao resultado final (como e para que), estabelecer hipóteses (por que), construir fantasias, relatar experiências etc. (ZABALZA, 1998, p. 51).

5.1 As práticas docentes para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças

Foto 1 – Lendo histórias



Foto 2 – Diálogos no parque



Foto 3 – Rabiscando juntas



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015).

Optamos neste item por trazer as observações realizadas durante os três meses em que estivemos presentes na instituição, na maioria das vezes, desde o momento da chegada das crianças às 7h da manhã até a saída das professoras e das crianças com suas famílias, por volta das 17h⁶⁵. Esse tempo na referida creche nos possibilitou um olhar de inteireza e complexidade das relações que ocorriam naquele contexto.

Salientamos, todavia, que o quadro 1 aponta a escolha de nesta parte do texto dividir as práticas observadas sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em atividades que aconteciam: *nos diversos momentos da rotina* (subitem 5.2.1), ações que geralmente não estavam planejadas no caderno de plano das professoras e que não tinham como objetivo desenvolver a fala das crianças; e em *atividades planejadas “intencionais”* pelas docentes, que objetivavam claramente o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, de forma potencializadora ou não dessa linguagem (subitem 5.2.2).

Quadro 1 – Atividades comuns às turmas observadas

TURMAS	TIPOS DE ATIVIDADES COMUNS
INFANTIL I	Diversos momentos da rotina
	Chegada
	Repouso
INFANTIL II	Transição entre as atividades
INFANTIL III ⁶⁶	Higiene: banho, escovação de dentes, trocas e arrumação
	Alimentação: lanches, almoço e jantar
	Brincadeiras livres: parque
	Saída
	Atividades planejadas para o desenvolvimento da linguagem
	Leitura de histórias
	Roda de conversa/roda de músicas

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2015).

⁶⁵ Ver mais detalhes no Capítulo 3.

⁶⁶ As crianças do Infantil III não participavam das atividades de repouso e de jantar, pois eram atendidas em tempo parcial, apenas no turno da manhã.

5.1.1 O desenvolvimento da linguagem oral nos diversos momentos da rotina

A rotina de cada turma já foi relatada⁶⁷ de forma geral neste trabalho, porém iremos nos deter em trazer os momentos em que percebemos, a partir de nosso referencial teórico, como foi ou não possibilitada e desenvolvida a linguagem oral das crianças pelas professoras Maria, Rute e Eva, nos diversos momentos da rotina, principalmente nas atividades, muitas vezes, não intencionais e não planejadas.

Escolhemos apresentar por turma e sua referida professora as oportunidades cotidianas de interação nos tempos⁶⁸ de chegada, higiene, alimentação, brincadeiras, saída, assim como atividades de maior ocorrência na rotina, mas de nenhuma forma citada nos planejamentos das docentes, como o repouso e a transição entre as atividades. Para a análise apresentaremos trechos das observações registradas no diário de campo.

5.1.1.1 Infantil I – Professora Maria

Nos momentos de *chegada* das crianças e seus familiares, a professora e também a assistente educacional as recebem sorrindo e dizem “bom dia” e o nome da criança. Além disso, organizam alguma atividade coletiva para que as crianças bem pequenas interajam entre si, como por exemplo, jogos de encaixe, brinquedos variados no tapete emborrachado ou vídeo infantil na televisão, como podemos observar na fotografia a seguir.

Foto 4 – Recepção na chegada com brinquedos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015).

⁶⁷ Ver capítulo 4, subitem 4.4 Algumas considerações sobre as turmas observadas: semelhanças e diferenças.

⁶⁸ Como já explicado, a rotina nas instituições de educação infantil em Fortaleza são realizadas e vivenciadas em um planejamento que se organiza através dos “*tempos que não podem faltar*” são eles: chegada, roda de conversa, roda de história, higiene e alimentação, construção de si e do mundo, parque e saída.

Ficou evidenciado nas oito sessões de observação em que estivemos nessa turma, que no momento da chegada ocorreu: o acolhimento das crianças e suas famílias, e, principalmente, compreensão por parte da professora das especificidades de expressão e comunicação das crianças dessa faixa etária, como podemos observar no seguinte trecho:

Wagner chega chorando sem parar e a professora vai até ele, começa a conversar em tom de voz baixo e calmo com o menino. Leva-o para o muro da sala, senta-o e lhe mostra o parque, dizendo que após o lanche vão brincar naquele espaço, aos poucos ele foi se acalmando e observando a brincadeira das crianças que estavam no tapete com carrinhos, bonecas e ursinhos de pelúcia. A professora diz para ele: “vou buscar um baldinho pra você brincar no parque já já, tá bom? Eu já volto!” Wagner balançou a cabeça, dando consentimento para Maria ir buscar um balde na brinquedoteca. Ele ficou sentado com o balde na mão até o momento do lanche, não mais chorando. (Diário de campo, data: 04/09/2015).

Nessa faixa etária de um a dois anos, as crianças necessitam, segundo Wallon expressar suas emoções, nesse caso, através dos gestos e do choro. A professora em outros momentos de chegada das crianças, que choravam pela despedida de suas mães ou familiares demonstrou sensibilidade na forma de acolher e intervir com essas emoções das crianças. Ainda nesse relato podemos verificar que Maria conversa com Wagner, explicando o que vai fazer, o que dá segurança ao menino, assim como em momento nenhum julga o comportamento dele ou impõe que não demonstre suas emoções.

Mesmo quando as crianças não falavam, choravam ou gesticulavam, apenas ficando isoladas em algum lugar da sala, a professora percebia e se dirigia a elas, fazendo algum elogio ao penteado das meninas ou chamando a atenção para a roupa que vestiam ou o brinquedo que traziam de casa, como podemos perceber nos trechos a seguir:

Izadora chega demonstrando sono e decide ficar sozinha em pé no canto da parede, olhando os amigos brincarem no tapete, Maria vê e diz a menina: “Izadora hoje tu veio de tranças? Quem fez essas tranças? Foi teu pai ou foi tua mãe?” Izadora fica olhando e rindo para Maria. Depois de alguns minutos a criança vai para a roda de conversa e canta várias músicas com os colegas e a professora. (Diário de campo, 23/10/2015).

Wagner é novato na turma e chega chorando, a professora e a assistente acolhem o menino falando sobre o seu boné e a sua roupa que tem uma figura de leão, chamando a atenção da criança para o som que esse animal faz: “esse leão é muito forte Wagner, ele faz assim é... uau, uau!” O menino logo se anima com o som do bicho e começa a imitar a professora, vai brincar com os colegas de jogos de

encaixe, mas de vez enquanto faz o som do leão “uau, uau!”. (Diário de campo, 17/09/2015).

No momento do *repouso* das crianças tivemos a oportunidade de acompanhar o início e o fim dessa atividade, pois se iniciava por volta de 10h50min da manhã e era finalizado para a maioria das crianças às 14h. Ao sairmos às 11h da creche, as crianças estavam sendo preparadas para deitarem em seus colchonetes. Já ao chegarmos às 13h na instituição, algumas crianças dormiam ainda e outras já haviam acordado e tinham que permanecer deitadas em seus colchões até que os adultos permitissem que se levantassem.

As crianças, mesmo de longe conseguiam interagir entre si através de gestos de imitação umas das outras e sorrisos. Piaget e Wallon apontam a importância da imitação nessa idade, afirmando que é o início da capacidade de representação do ser humano. A professora não proibia as interações das crianças, apenas dizia: “Clara, seu colega está dormindo ainda, cuidado pra não acordar ele!” Não observamos uma postura nesse momento coercitiva de Maria, mas da AE, algumas vezes, pegava bruscamente as crianças que se rebelavam contra a regra de ficar deitadas até as 14h e as colocava novamente no seu colchão dizendo: “agora não!”.

Essa postura da assistente demonstra além de uma relação de poder frente às crianças, também deixa clara a incompreensão do quanto o movimento e as interações entre os coetâneos são vitais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança nesse período. A professora Maria também ao não intervir na ação da assistente, deixa de possibilitar às crianças, experiências com outras atividades naquele momento enfadonho que se torna a espera de todos os colegas acordarem.

Nos períodos de *transição entre as atividades* realizadas com essa turma a professora na maioria das vezes, explicava para as crianças a atividade que iria acontecer a seguir “vamos guardar os brinquedos porque depois vamos para o parque!”; “quando a gente for tomar banho, já já, vamos colocar elas (massinhas) aqui dentro do saco”. Além disso, Maria se utilizava de algumas estratégias para chamar a atenção das crianças, como músicas que demarcavam algum momento da rotina, por exemplo, ao cantar a música “comer, comer, comer, comer, é o melhor para poder crescer...” para indicar a hora do lanche, músicas de bom dia na roda de conversa, músicas de despedida no momento de saída. Também se utilizava de

algumas perguntas sobre as características da próxima atividade “quem é que gosta de laranja? Pois hoje o lanche é laranja! Vamos lá!”.

Castro (2015) expressa a importância de se verbalizar os acontecimentos que já aconteceram e que também irão acontecer, como fazia Maria. Ainda segundo a autora, é necessário que os educadores que atuam com crianças dessas idades, utilizem “marcadores da rotina”, que são sons ou músicas especiais relacionadas a algum momento do dia que vivenciam as crianças na creche, como músicas suaves para lembrar o repouso, sinos antes do lanche, entre outros sinais sonoros e verbais.

Maffioletti (2001) alerta para que os “marcadores da rotina” como algumas músicas que indicam comandos para as crianças, não se tornem perigosamente apenas formas de dar ordens a elas, sendo a música um disfarce cantado, como por exemplo: “pega a chavinha e tranca a boquinha!”. Uma forma extremamente agressiva de exigir que a criança não fale, não se expresse. Não observamos esse tipo de uso dos marcadores de tempos da rotina, apresentando algumas atividades para as crianças na postura dessa docente.

Os tempos de *higiene* estão divididos nessa turma entre banhos, vestir/trocar fraldas, escovação de dentes e trocas de roupas. Observamos pouca interação oral entre os adultos e as crianças nesses momentos. Consideramos que dessas atividades a que a professora mais estimulou a fala das crianças foi durante os banhos. Vejamos um diálogo entre a professora e as crianças durante esse momento da rotina:

Na hora do banho da tarde a Assistente Educacional (AE) Maisa diz para a professora: “Maria deixa que eu banho eles, pra não molhar tuas meias⁶⁹”. Então a professora fica de longe esperando as crianças com suas toalhas, mas conversando intensamente com elas: “vai Pedro esfrega o cabelo pra ficar bem cheiroso!”. “Oh Renata, assim vai machucar o colega, vai cair no olho dele!” referindo-se ao xampu que Renata passa na cabeça de João. “Já tá todo mundo cheiroso? A tia Maisa tá chamando vocês pra tirar o sabão!” As crianças brincam com o sabão pelo corpo, a professora observa e ri das brincadeiras, a assistente parece se preocupar apenas em terminar aquele momento. Maria olha pra uma das meninas que passa as mãos pelo cabelo e diz: “Renata vá tirar o creme do cabelo. Vá lá na tia Maisa e diga assim: tia Maisa lava o meu cabelo, tira o creme do meu cabelo!” Renata vai até a assistente e diz: “Maisa queme do cabelo!” Antes de saírem do banheiro a professora pede que as crianças olhem pra ela dizendo: “quando chegar na sala é pra sentar no colchão pra tia arrumar vocês tá certo!” Todas vão para sala andando ao lado dos colegas. (Diário de campo, 08/10/2015).

⁶⁹ Maria estava utilizando meias recomendadas pelo seu médico para a melhor circulação do sangue, pois estava grávida de quase oito meses e sentindo dores nas pernas e pés.

O trecho acima apresenta um dos banhos em que a professora mais interagiu com as crianças, mas geralmente ela conversava com elas, pedia “esfreguem o corpinho”, “passa a mão no rosto também”, “cuidado com o xampu nos olhos!”, também fazia perguntas como: “quem já passou o sabonete?”, “essa toalha é de quem gente?”. Enfim, frequentemente o banho era um rico momento de interação e desenvolvimento da linguagem oral com as crianças, incentivado pelos adultos, especialmente pela professora Maria. A AE Maisa também conversava com as crianças, mas suas falas eram para que as crianças se prevenissem de acidentes, do tipo: “cuidado pra não cair!”, “sai dai pelo amor de Deus!”.

Já no diálogo que observamos acima entre a professora e as crianças, principalmente de Maria com Renata, percebemos o incentivo que a docente dá a autonomia oral da criança para que organize uma frase e consiga se comunicar com o outro, neste caso fazer um pedido à assistente, mostrando uma das principais funções da linguagem oral, segundo nosso referencial teórico, a função de comunicação.

Com tais práticas no tempo de banho das crianças, a professora conseguiu estabelecer um olhar articulado entre cuidar e educar, considerando esse momento de cuidado diário mais uma oportunidade de interação e aprendizagem das crianças, tais ações são fundamentais, segundo os Indicadores da Qualidade na Educação infantil. (BRASIL, 2009).

Aconteciam dois banhos diários, o primeiro pela manhã era coletivo, realizado ou no chuveiro localizado no parque ou no banheiro e o segundo banho pela tarde em duplas no banheiro. A professora sempre participava de forma ativa do banho da manhã, porém no da tarde, quase sempre ficava responsável por vestir as crianças, enquanto a assistente as levava ao banheiro em duplas ou trios. A seguir trechos desse momento pela tarde:

As crianças sentam no chão da sala, em um tapete emborrachado, em frente a uma estante com TV e DVD, enquanto iam tomando banho de dois em dois com a AE, a professora vestia as fraldas das crianças, em um colchonete no chão, não houve diálogo entre ela e as crianças. Maria vira-as de um lado para o outro, levanta as pernas delas, penteia o cabelo, mas nada é dito. (Diário de campo, data: 25/08/2015).

A auxiliar dar banho nas crianças de duas em duas, enquanto a professora coloca a fralda das crianças deitadas no colchonete, não há diálogo com as crianças, apenas a troca silenciosa e rápida. (Diário de campo, data: 11/09/2015.)

Clara quer deitar no colchão em que a professora está arrumando outra criança. Ela cai por cima da colega, Maria diz para ela: “Não Clara, agora é a vez da Ana, você já se arrumou, já colocou a fralda, já se penteou, agora é a vez da amiguinha.” (Diário de campo, data: 29/09/2015).

Enquanto a professora veste a fralda, as roupas e penteia os cabelos das crianças, as que vão ficando prontas, ficam dispersas, correndo pela sala ou se batendo. (Diário de campo, data: 23/10/2015).

Percebemos, nos recortes de observações citados, que nesse momento que poderia ser de extrema afetividade e interação com o outro, de acordo com Wallon, a professora demonstra uma fragilidade em suas concepções e práticas sobre a articulação do cuidar e educar na creche. Só conversa com as crianças quando alguma delas faz algo que lhe desagrade, como é o caso de Clara, ao cair por cima da colega. Também percebemos a ociosidade das crianças enquanto esse momento de vesti-las acontece, pois nenhuma atividade é pensada e possibilita a elas quando já estão arrumadas.

Apenas em um dia de observação, verificamos que uma atividade foi organizada para esse momento, a exibição de filmes infantis, o que possibilitou tranquilidade para os adultos vestirem as crianças. Além disso, essa ação planejada permitiu que a professora Maria vestisse as crianças mais devagar e pudesse conversar com elas, enquanto as demais estavam concentradas no filme da “Galinha Pintadinha”, algumas cantando e outras dançando.

Ainda nesses momentos, verificamos que, nas ocasiões em que as duas profissionais estavam vestindo juntas as crianças, elas conversavam entre si e não com as crianças, deixando de estabelecer um diálogo real com os pequenos, em uma ação afetiva que poderia ocorrer com maior qualidade de interação comunicativa, como nos apontam também as autoras Albanese e Antoniotti (1998).

As trocas eram feitas de forma aligeirada, sem que o contato corporal entre o adulto e a criança acontecesse prazerosamente, delicadamente, para que a criança pudesse se apropriar do seu corpo e também de emoções positivas durante aquele tempo da rotina.

Ressaltamos que nas referidas observações sobre o tempo do banho e trocas, podemos ainda citar alguns elementos importantes que trazem à tona a questão da qualidade no atendimento a essas crianças e as condições de trabalho das profissionais, como por exemplo: falta de estrutura apropriada para acolher as crianças de até três anos, pois a professora trocava as crianças no chão; chuveiros sucateados no banheiro; sanitários e pias quebradas e em quantidade insuficiente; falta de barras de segurança e tapete emborrachado nos banheiros; água que frequentemente faltava nos chuveiros, torneiras, sendo necessário o uso de mangueira.

Outro momento de higiene que ocorria duas vezes ao dia, após o almoço e o jantar, era a *escovação dos dentes* pelas crianças. Nessa atividade os adultos geralmente apresentavam as escovas às crianças e perguntavam de quem era certa escova, algumas crianças respondiam, pois identificavam a escova delas e dos colegas pelas cores ou imagens. Depois a professora colocava a pasta na escova e as crianças iam para o escovódromo, um espaço com várias pias e um espelho na altura das crianças. As duas profissionais ajudavam as crianças com palavras de incentivo e também de comandos “vai Pedro, você já consegue sozinho!”, “fecha a torneira, pra não gastar água!”, “esfrega o dente de cima para baixo!”, “tem que secar a boca agora!”.

Os tempos de *alimentação e higiene* são descritos juntos no planejamento das professoras participantes. Porém ocorriam em períodos distintos e sabemos que são ações bem diferenciadas. Sendo assim, descreveremos o que observamos sobre os períodos em que a *alimentação* das crianças acontecia e de como se devam as intervenções da professora Maria, enfatizando como suas ações contribuíram para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e outras aprendizagens.

O tempo em que as crianças estão se alimentando é rico de possibilidades de interação entre elas e delas com os adultos. Sendo assim, representa uma possibilidade da criança desenvolver habilidades de usar a linguagem oral em uma atividade real. (GONZÁLEZ-MENA; EYER, 2014). Partindo dessas afirmações, compreendemos que a professora Maria, assim com a assistente educacional dessa turma, na maioria das atividades que envolviam a alimentação das crianças (três lanches, um almoço e um jantar) garantiam momentos de ampliação do vocabulário dos pequenos, assim como incentivavam o desejo por aprender a falar a língua materna, como podemos perceber nos registros que seguem abaixo:

A professora chamou as crianças “vamos lanchar gente!” e as levou pegando em suas mãos para o refeitório; No refeitório a professora explicou para as crianças qual era o lanche “hum, hoje vamos comer banana!” e ficou ao lado delas. (Diário de campo, data: 25/08/2015).

Na hora do almoço, a auxiliar e a professora interagem a todo o momento com as crianças, insistiam para que comessem e experimentassem os alimentos, a professora repetia: “só um pouquinho” para algumas crianças. Perguntou se estava gostoso, se alguém precisava de ajuda. Renata e Daniel que não queriam comer acabaram comendo todo o almoço. (Diário de campo, data: 25/09/2015).

Durante o lanche, como sempre a auxiliar sentou em um lado da mesa e a professora do outro. Ambas interagem com as crianças, estimulando-as a comerem e ajudando

as que ainda não conseguem se alimentar sozinhas “toma é gostoso! É pra ficar forte”, “Tá uma delícia esse gagau hein!”. João ficou com a boca suja de mingau, passou a mão e ficou olhando pra ela, a professora vê toda a cena e diz: “é um bigode de gagau!” (Diário de campo, data: 29/09/2015).

Além dessas práticas, a professora costumava informar qual seria o alimento oferecido naquele dia ou momento. Algumas vezes, percebemos as crianças repetindo o nome dos alimentos “lajuanja”, “gagau”, “caininha”, “naina” para se referir as palavras, laranja, mingau, carinha e banana, emitidas anteriormente pela docente. Todos os dias pela manhã a primeira refeição das crianças na instituição era um copo de mingau. A professora só referia-se a esse alimento como “gagau”. Assim, as crianças também se referiam da mesma forma “gagau” ao se reportarem a palavra mingau. Segundo autores como Junqueira Filho (2001), González-Mena e Eyer (2014), o adulto é o modelo de falante da criança bem pequena e necessita falar de forma correta as palavras, pronunciando-as como elas são realmente, sem utilizar de diminutivos ou apelidos.

Ainda segundo estes autores, como o desenvolvimento da linguagem oral não se dá de forma natural e muito menos magicamente, a qualidade da interação do adulto com a criança e entre elas será primordial para uma linguagem oral rica e que poderá ser potencializada desde cedo na infância. Logo, não é interessante para o desenvolvimento oral da criança, que o adulto expresse sonoramente as palavras com outro som se não o que realmente designa o significado do significante, no caso, usar mingau para se referir ao alimento líquido que as crianças tomam todos os dias ao chegarem à creche.

No que se refere às intervenções e diálogos com as crianças durante os tempos em que ocorriam a alimentação delas, a professora Maria sempre tentava realizar práticas que ampliassem a linguagem oral das crianças, assim como o seu vocabulário. Porém, muitas vezes percebemos que esses momentos de interação entre as crianças, delas com os seus alimentos e com os adultos eram interrompidos pelos outros profissionais da instituição. Por exemplo, as outras professoras que vinham conversar com a professora da turma, fazendo com que deixasse de interagir com as crianças do Infantil I, ou as profissionais dos serviços gerais que ficavam apressando esses períodos de alimentação das crianças para limparem o espaço e lavarem os utensílios utilizados por elas nas refeições. Algumas vezes, observamos a turma e a professora sendo quase que expulsos do refeitório, uma das pessoas da limpeza chegou a dizer para a professora “vamos Maria, você conversa demais com esses meninos, e

ainda bem devagarinho, vamos vê! Já vai dar quatro horas”, a professora apenas sorriu e permaneceu a dar a comida de um dos meninos.

A não compreensão dos outros profissionais da instituição sobre a articulação entre o cuidar e educar nessa fase da vida, de 0 a 3 anos de idade, impacta diretamente nas práticas docentes com as crianças e na inteireza do trabalho coletivo que deveria ocorrer nesses espaços.

Ainda sobre as atividades que muitas vezes eram citadas no plano da professora, porém não eram descritas e aprofundadas, trazemos o momento de *brincadeira livre no tempo do parque*, vivenciados pelas crianças em todas as sessões de observação que realizamos com o Infantil I.

A atividade do parque era realizada após o primeiro lanche da manhã. As crianças ficavam livres nesse espaço⁷⁰, sob o olhar da professora Maria e da AE. Tinham a possibilidade de interagir com crianças das outras turmas, em idades de dois e três anos, como é orientado nas DCNEI, artigo 8º, ao tratar sobre a interação de crianças de diferentes faixas etárias nos espaços que atendem a educação infantil. (BRASIL, 2009). A fotografia a seguir, apresenta essa interação das crianças das diferentes idades, interagindo e brincando no tempo-espaço do parque.

Foto 5 – Interação entre crianças de diferentes idades



Fonte: Arquivo de Pesquisa (2015).

A professora entregava baldes e pás de plástico para as crianças brincarem com areia. Algumas vezes, observamos que as crianças apontavam para esses objetos, solicitando-os, os adultos não perguntavam o que elas queriam e logo buscavam e entregavam a elas sem

⁷⁰ O espaço do parque já foi descrito no capítulo 4.

dizer nada, perdendo uma oportunidade de ajudarem as crianças a exporem através da fala o que desejavam, e não apenas decifrando seus gestos, o que é essencial nessa idade de um ano.

Outras intervenções que percebemos da professora Maria, em que poderia ter trabalhado a linguagem oral das crianças, foi em relação à resolução de conflitos entre as crianças durante o tempo de parque, que geralmente ocorriam pela disputa de brinquedos.

A professora sempre que via os conflitos intercedia prontamente, conversava com as crianças, dizendo que não deviam bater ou empurrar os colegas, pois machucava. Porém, não oportunizava que as crianças expressassem seus sentimentos ou conversassem com os seus colegas para informarem o que desejavam e o porquê da agressão física. Sabemos que nessa fase da vida, a criança como ainda não tem a fala desenvolvida se utiliza da linguagem que lhe é mais comum, a linguagem corporal. Além disso, suas emoções sobressaem ao pensamento racional.

Ainda no momento de parque, enfatizamos ainda que algumas intervenções da professora foram relevantes, como a forma que se dirigia as crianças quando estavam em alguma situação de perigo ou de conflito, como, por exemplo, no trecho a seguir:

Na hora do parque Carlos está em cima do brinquedo escorregador batendo em alguns colegas da turma e de outras turmas também, ele não deixa ninguém escorregar, a professora vai até lá e diz para ele: “olha é para sentar e escorregar igual ao João. Vamos lá!”. (Diário de campo, data: 25/09/2015).

Maria sempre tentava nas suas falas com as crianças trazer opções positivas para mudar suas ações, não focando no que não deveria ser feito, mas no que poderia ser. Além disso, sempre incentivava verbalmente as crianças a superarem desafios, como quando observou que Paulo ficou vários minutos olhando para o escorregador que nunca tinha descido, a professora disse: “Vai Pedro, você quer ajuda pra descer?” Foi até o menino e o ajudou a realizar o desafio. A professora interagiu com crianças sempre de forma calma, não alterava o tom de voz, sempre baixo, até quando lhes chamava a atenção no parque e em outros espaços.

Outro acontecimento que observamos, algumas vezes, na rotina dessa turma foi o tempo de *saída* das crianças com suas famílias. Geralmente, não havia uma ênfase na despedida das crianças, que se iniciava quase sempre com a entrega das mochilas de cada uma, em que a professora apresentava as mochilas e perguntava as crianças “de quem é essa

bolsa?” A maioria das crianças apontava o colega dono do objeto, algumas já diziam o nome do colega “Lala!”, apontando para a dona da bolsa, utilizando os gestos como apoio da fala, que segundo Wallon e Vigotski é uma estratégia necessária aos sujeitos dessa idade. Nessas ocasiões a professora parabenizava as crianças e também repetia os nomes ditos “Isso mesmo Pedro, essa é da Laila!”.

Analisando essa ação da professora Maria, a partir dos estudos de González-Mena e Eyer (2014), percebemos uma coerência para as práticas com as crianças dessa idade, visto que, para as autoras, as correções não podem ser realizadas de forma direta, mas sim contextualizadas dentro de uma atividade significativa e real para as crianças, que ainda estão se apropriando das palavras e de seus significados.

Outra atitude da professora no momento de *saída* das crianças com suas famílias era relatar alguma situação que ocorreu com elas aos familiares, como por exemplo, informar sobre quedas, mordidas, problemas de saúde como gripes, manchas na pele, febre e também sobre como foi à alimentação e a evacuação delas. Observamos apenas uma vez a professora abordando o comportamento de um dos meninos a sua família. Perguntou a mãe de forma tranquila se estava acontecendo algo diferente em casa, pois o menino estava “batendo e empurrando os colegas”, além de morder. Durante o dia, várias vezes a criança realmente tinha apresentado tais ações com os parceiros, a professora várias vezes conversou com ele, explicando que aquelas ações estavam “machucando os coleguinhas.”

Enfim, as falas das adultas da sala, no momento de saída, principalmente da professora Maria resumiam-se a “tchau!” e “até amanhã!”, dificilmente essas falas se estendiam as famílias que iam buscar as crianças. A assistente preocupava-se mais em entregar as crianças aos responsáveis certos e não deixá-las sair da sala no momento em que abria a porta para saída de outra criança. Os pais não entraram na sala em nenhuma das vezes que estive presente, nem na chegada e nem na saída, o que demonstrou certo distanciamento entre família e os profissionais da turma.

A partir dos relatos descritos até esse momento do texto, podemos considerar que as ações pedagógicas realizadas nos diversos momentos da rotina pela professora Maria, possibilitaram significativamente as interações verbais entre ela e as crianças e também entre as crianças, visto que na maioria das vezes, realizava atividades que desenvolviam e

ampliavam a linguagem oral das crianças, respeitando as especificidades delas e tentando articular o cuidar e o educar em sua prática docente.

5.1.1.2 Infantil II – Professora Rute

Na turma das crianças de Infantil II, as observações que realizamos do momento de *chegada* apontaram que a professora Rute recebia algumas crianças com “bom dia”, mas geralmente ficava apenas nesse cumprimento. Quando as crianças chegavam chorando por não quererem se separar de algum membro da família, a professora não intervia de nenhuma forma. Ela olhava para a cena e continuava um ritual que acontecia sempre na chegada das crianças, tirar as roupas delas, deixando-as de calcinha e cueca, tinham crianças que traziam blusas extras e a professora e a AE colocavam nelas, porém a maioria delas passava o dia apenas de calcinha e cueca. Às vezes, as crianças se recusavam a tirar a roupa, o que não era respeitado pela professora.

Felipe recusa tirar o seu short, como é realizado cotidianamente assim que as crianças chegam na sala de atividades. A professora se irrita com a recusa do menino e diz pra ele: “Todo dia é esse show! Felipe tem que tirar o calçãozinho! Tem que tirar Felipe, todo mundo já tirou!” Carol também não quer tirar a roupa, se esquivava várias vezes da professora, mas ela consegue convencê-la. (Diário de campo, data: 10/11/2015).

Como corrobora Barbosa (2006), as rotinas na educação de crianças de 0 a 3 anos tendem a repetição, o que ocorre em relação ao tempo da chegada das crianças dessa turma. Pois o acolhimento com um sorriso, uma pergunta, um bom dia por parte da professora não acontece. O que prevalece são rituais sem significado para as crianças, que desrespeitam a sua individualidade, seus interesses e escolhas.

As crianças quase sempre eram recebidas com filmes infantis e assim permaneciam até o momento do lanche. Nesses momentos de exibição de vídeos não era possível as crianças interagirem, conversarem, até mesmo se olharem e sorrirem, pois a professora sempre que percebia essas formas de interação verbais ou gestuais entre as crianças dizia: “prestem atenção no filme!”.

Nos períodos de *transição entre as atividades*, não observamos nenhuma vez a explicação da atividade que aconteceria posteriormente, a professora chamava as crianças

para realizar os momentos da rotina, muitas vezes apenas dizendo “vamos!” O que se via na transição entre as atividades eram momentos de ociosidade, espera e assim de conflitos físicos entre as crianças. Não se pensavam em materiais e interações que pudessem ocorrer nessas horas. A professora Rute exigia das crianças que permanecessem sentadas e em silêncio para “esperar o lanche”, “esperar o almoço”, “esperar o banho”, “esperar os pais chegarem”.

A atividade do *repouso* se iniciava quase sempre com músicas de ninar colocadas pela professora. Algumas vezes, as crianças ao ouvirem as músicas e verem os colchões estendidos no chão pela assistente, enquanto almoçavam, já diziam “é hora de dormir né tia?” A professora respondia: “isso mesmo, hora de dormir!”.

Esses sinais (músicas) realizados pela professora, como já abordado, são vistos de forma positiva por Castro (2015) que traz essas estratégias como marcadores da rotina, que ajudam a criança a prever o que vai acontecer, dando-lhes segurança e também autonomia. Antecipações a partir desses sinais também ajudavam as crianças dessa turma a através da linguagem oral, exporem o que estavam pensando, suas hipóteses.

Assim como na turma de Infantil I, não era possibilitado às crianças realizarem outra atividade no momento do repouso, todos tinham que dormir no tempo previsto pelos adultos, se elas acordassem antes das 14h, tinham que permanecer deitadas e em silêncio até que todos despertassem, mesmo quando a maioria já estava acordada e apenas um ou dois dormiam tinham que cumprir o ritual do sono. Não era permitido à criança escolher se desejavam dormir ou não. A fotografia abaixo mostra que a maioria das crianças já havia acordado, mas tinham que permanecer deitadas e em silêncio.

Foto 6 – Repouso (crianças querendo levantar)



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

Os tempos destinados à *alimentação* das crianças dessa turma eram, frequentemente, tensos tanto para as crianças como para a professora. Rute dizia “façam a filhinha pra ir pro lanche!”, as crianças faziam, ficavam se empurrando na porta, às vezes, algumas até se machucavam, as adultas viam e não realizavam nenhuma intervenção, a professora abria a porta e as crianças saíam todas correndo para o refeitório, como podemos perceber no trecho abaixo:

Antes do lanche da tarde não é dito para as crianças que é a hora do lanche, ao se levantarem a professora pediu que sentassem encostadas na parede da sala. Dois minutos depois do primeiro comando pediu que levantassem e fizessem um “trenzinho” e logo depois diz: “Vamos!” No refeitório, as crianças sentaram nas mesas, algumas ainda quase que dormindo, outras já acordadas há quase uma hora estão mais agitadas. A professora e a AE entregaram três bolachas e um copo com suco para cada criança. Israel começou a cantar a música “boi, boi, boi, boi da cara preta...” a assistente disse: “não é hora de cantar Israel!”. (Diário de campo, data: 07/10/2015).

Por que não cantar no momento do lanche? Será que no dia a dia dos adultos só se é possível realizar uma ação de cada vez, comer ou cantar, tomar banho ou cantar, comer ou conversar? As práticas cotidianas das profissionais dessa turma revelam um distanciamento das práticas que acontecem na vida cotidiana das crianças, desconsiderando seus interesses, saberes e experiências.

As crianças recebiam a mesma quantidade de bolachas e também de suco, nunca era perguntado a elas se desejavam mais ou menos, e, quando algumas solicitavam mais suco ou outra bolacha, sempre recebiam um “não”. Esse olhar preconceito e de subalternidade dos adultos para as crianças, de que deveriam aceitar apenas o que lhes era ofertado, sem questionar ou solicitar condições melhores de cuidados, eram vistos em outros momentos da rotina.

Geralmente não era dito qual o sabor do suco para as crianças, sendo que em uma das vezes que Rute foi dar um aviso às crianças “cuidado pra não derramar o suco de acerola na mesa!”, um dos meninos, Armando, olhou para a professora e sorrindo disse: “Acelola!” encantado com a palavra. Ficou nítida a alegria da criança em ter descoberto uma nova palavra e que o suco que estava bebendo era da fruta acerola, por mais que ainda não conseguisse fazer todas essas relações, apresentou essa reação de alegria ao vocalizar a palavra nova.

Também Hevesi (2011), ao estudar a relação verbal entre adulto-criança que vivem em espaços coletivos, como é o caso da Educação Infantil na instituição creche, constatou que na maioria das vezes, no *locus* de sua pesquisa, as educadoras davam respostas impessoais as crianças, apresentando um vocabulário pobre e também restringindo suas falas a ordens e proibições como podemos notar na relação estabelecida entre a professora Rute e as crianças pelas quais era responsável.

A oportunidade que a docente tinha nos momentos de alimentação das crianças de ampliar o vocabulário delas, de fazer questionamentos e de deixá-las se expressarem cantando e conversando com os colegas não foi aproveitada, como no exemplo do encantamento de Armando pela palavra acerola. Ao contrário, esses momentos como na pesquisa da autora citada acima, resumiam-se a comer de forma aligeirada e proibição de qualquer outra ação, até cantar, como se na vida em sociedade fizéssemos apenas uma ação de cada vez. Tais práticas ocorrem justamente em uma fase crucial em que as crianças pequenas começam a falar, prejudicando de maneira sem precedentes o desenvolvimento da linguagem oral, das interações e da autoestima dessas crianças.

Na fotografia abaixo as crianças comem melão com as mãos, antes não foram orientadas a lavá-las, hábito de higiene também não ensinado pelas docentes em nenhuma das sessões observadas, revelando que para as professoras, tal ação, de lavar as mãos, não é considerada uma atividade constituinte do currículo da educação infantil.

Foto 07 – Crianças no lanche da tarde



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

Nas situações diárias em que ocorriam as atividades de *higiene (banho, escovação de dentes, vestir fraldas e roupas)* na rotina dessa turma, mais uma vez não verificamos qualidade nas interações entre a professora e as crianças, que possibilitassem o

desenvolvimento da fala destas. Esses momentos eram extremamente conturbados e estressantes para as crianças e os adultos, a professora se dirigia as crianças, quase sempre, através de ordens ou ameaças, como podemos perceber no trecho a seguir:

No banho, assim que chegam ao chuveiro do lado externo, que fica na entrada do pátio de areia, a professora fala: “Luan você vai ser o último a se ensaboar!” Deixa Luan em pé perto dela assistindo os colegas tomarem banho, mesmo assim, o menino consegue bater nos colegas que passam perto dele. Não só ele, mas muitas crianças se batem umas as outras. Não dialogam, gritam com o colega, mordem, batem e o banho torna-se um caos, os adultos apenas separam as crianças, mas não falam nada, continuam as ações mecanizadas: passam o xampu, o sabonete, esfregam as crianças, tiram o sabão e as secam com as toalhas. A professora pede para que as crianças fiquem encostadas na parede esperando todos terminarem. Em vários momentos ela repete que quem não se comportar não irá assistir o “filminho”. (Diário de campo, data: 14/10/2015).

O início dessas atividades que envolviam a higiene das crianças não era avisado a elas e geralmente aconteciam coletivamente, até os momentos de ir ao banheiro, como podemos observar nesse recorte: Hoje como em outros dias, após o lanche, a professora colocou todas as crianças em pé próximas a parede do banheiro e disse que deveriam ir fazer “xixi” na mesma hora (Diário de campo, data: 14/10/2015).

Essa cena expressa uma visão robotizada das crianças, uma perspectiva oposta ao que preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009), que é a de criança como sujeito de direitos. Nesse caso ela não tem direito a realizar suas necessidades fisiológicas no momento em deseja, mas sim em uma hora determinada pelos adultos, o que nos faz refletir sobre as rotinas que acontecem “por amor e por força” nas instituições que atendem Educação Infantil. (BARBOSA, 2006).

Em apenas uma de nossas observações, presenciamos Rute realizando um diálogo calmo e reflexivo com um menino, ao explicar o que seria a ação correta para ele, sem julgá-lo ou ameaçá-lo, o que, frequentemente, fazia nas suas falas com as outras crianças, fez ainda uma pergunta a ele e deixa que responda da sua maneira, foi uma das maiores conversas e umas das poucas intervenções que presenciei da professora com uma criança da turma.

Na hora do banho Felipe joga a fralda dele no chão e vai em direção para o chuveiro. A professora ao passar pelo local vê a fralda e chama o menino: “Felipe venha cá! Essa fralda é sua?” Ele diz: “hunrum!” A professora complementa: “Pois pegue a fralda e vá colocar dentro do cesto do lixo do banheiro!” O menino ficou parado, Rute diz: “Vamos lá! Você esqueceu?” Pega na mão do menino que segura a fralda e vai até o banheiro com ele. No retorno do banheiro, ela diz: “Agora você aprendeu

onde é, sempre tem que colocar lá, tá bom!” O menino balança a cabeça, afirmando que havia entendido. (Diário de campo, data: 26/10/2015).

Nos momentos de escovação de dentes das crianças ocorriam diversos conflitos físicos e não havia intervenções da professora e nem da assistente, que permaneciam apenas ajudando as crianças a terminarem a escovação sem dar atenção ao que estava acontecendo entre as outras crianças ao seu redor. Nessa atividade, algumas crianças saíam correndo pela creche, se escondiam no refeitório ou no pátio sem que a professora soubesse do que estava acontecendo. Algumas vezes, as outras profissionais da creche viam alguma criança dessa turma, depois de vários minutos e a levava até a professora, que ainda não tinha percebido a falta da criança na sala.

No penúltimo dia de observação nessa turma, após a escovação de dentes da tarde, Luan que geralmente apresentava um comportamento agitado, vinha apresentando estar mais tranquilo e entregou para Rute o depósito com as escovas de dente, que a assistente tinha pedido pra ele levar até a professora. O menino vinha eufórico por ser responsável por tal missão e disse: “toma tia!”, Rute que estava de costas olhou para o menino e pegou o depósito sem dizer uma só palavra.

Sendo as práticas cotidianas responsáveis pelo desenvolvimento das crianças que estão na creche, o que podemos dizer da ação da professora Rute nessa cena? Que perdeu uma excelente oportunidade de dizer: obrigada Luan, você nos ajuda muito trazendo as escovas, ou mesmo um simples sorriso e um obrigada. Perdeu-se muito mais, perdeu-se: mostrar que Luan estava fazendo uma gentileza, que ele estava colaborando para a organização do espaço coletivo, que a professora agradece as crianças, que a professora valorizou a atitude dele, que a professora reconhece a participação das crianças, que a professora comunica-se com as crianças de forma respeitosa. Perdeu-se!

A *brincadeira livre* das crianças acontecia especialmente no tempo de *parque*, em que as crianças dessa turma, interagiam com as crianças do Infantil I e do Infantil III. Nesse espaço evidenciamos que ocorreram poucos conflitos físicos entre as crianças do Infantil II, ao compararmos com os conflitos que aconteciam quando estavam na sala de atividades ou em outras atividades com ação direta da professora. Não conseguimos apreender conversas com as crianças que colaborassem de alguma forma com a fala delas, as interações que aconteciam entre professora e crianças se davam mais em chamar a atenção delas por estarem

em algum lugar “perigoso” do parque ou por baterem em algum colega, por exemplo, “Vanessa, mulher para de bater nos teus colegas!” ou “Armando saia dai!” A professora ficava quase sempre olhando as crianças de longe, conversando com as outras profissionais que se encontravam no pátio.

O tempo de *saída* nessa turma, assim como nas demais atividades já apresentadas, também acontecia de forma caótica para as crianças e adultos. Não eram desenvolvidas atividades para vivenciar nesse momento da rotina que se iniciava, aproximadamente uma hora antes da chegada dos pais. Nessa última hora da rotina o objetivo principal parecia ser o de esperar as famílias das crianças. Não havia despedida das crianças, mas a professora sempre cantava uma música com esse tema. Em seguida, dois trechos do diário de campo que ilustram tais considerações.

Rute desliga a TV e pergunta: “Quem quer ir pra casa?” As crianças respondem em coro: “Eu!”. Ela avisa: “Pois senta que vamos esperar dar a hora!”. Ainda faltam trinta minutos para os pais chegarem. (Diário de campo, data: 14/10/2015).

A professora entrega as mochilas das crianças, ainda são 16h:20min. Depois pede que elas se sentem para esperar os pais. Diz para as crianças várias vezes: “pra ir pra casa, precisa ficar quietinho”, “senta!”. As crianças ficam nas mesas sem fazer nada, levantam e se dirigem até o muro da sala, ansiosas olham para fora para verem se os pais estão chegando. (Diário de campo, data: 07/10/2015).

Através de todas as situações observadas e refletidas, percebemos que a professora Rute possibilitou em poucos momentos da rotina da turma de Infantil II interações que ampliassem e ou desenvolvessem a linguagem oral das crianças e outras aprendizagens que são cruciais nessa faixa etária. Além disso, constatamos uma postura da professora, permissiva e negligente com as crianças durante os diversos momentos da rotina. Isso ocorria por uma falta de organização dos adultos das atividades que deveriam acontecer, o que se transformou muitas vezes em uma rotina sem rotina, caótica, negligenciada, em que as crianças foram as principais prejudicadas em seu desenvolvimento integral.

5.1.1.3 Infantil III – Professora Eva

As crianças dessa turma, geralmente eram recebidas na sua *chegada* apenas pela professora, que lhes cumprimentava com um “bom dia!”. A Auxiliar Educacional (AE) da turma, dificilmente, estava às 7h no momento em que as crianças chegavam, pois se atrasava e

ao chegar, ia organizar alguns objetos da sala. Não cumprimentava a professora e as crianças, também não justificava o atraso, o que por várias vezes pareceu incomodar Eva⁷¹.

É importante salientar essa relação da professora com a auxiliar, pois as crianças não tinham como modelos de interação verbal as únicas duas adultas presentes na sala. Eva já começava a manhã demonstrando estar estressada pelos atrasos de sua auxiliar que tinham como consequência, o fato dela precisar fazer atividades sozinha, que as outras professoras faziam com a parceria de suas companheiras de trabalho, como por exemplo: receber as crianças, tirar suas fardas, colocar outras roupas, pegar as agendas, levar alguma criança ao banheiro, conversar algo com as famílias e ficar com os pequenos sem o apoio da auxiliar.

As crianças eram recebidas com os brinquedos da sala, podiam brincar no chão ou nas mesas. Os brinquedos ficavam disponíveis dentro de um balde e também em uma estante. Observamos que vários brinquedos ainda estavam plastificados, novos, esses eram colocados em cima do armário fora do alcance das crianças. Elas conversavam, riam e corriam pela sala enquanto a professora ficava sentada em uma mesa escrevendo nas agendas delas ou em seu diário de classe. Nesses momentos algumas crianças vinham até Eva conversar ou avisar sobre alguma situação. A professora na maioria das vezes não olhava para as crianças, continuava escrevendo na agenda e dizia: “vão brincar direitinho vão!” Quando respondia as crianças, essas demonstravam satisfação em serem ouvidas, como nas cenas do diário de campo apresentadas abaixo:

Uma das crianças chega para Eva que está assinando as agendas enquanto o grupo brinca livremente. Vivian diz: “Tia eu me machuquei aqui”, apontando para o joelho. A professora para de escrever e olha para o joelho da menina perguntando: “Foi mesmo Vivi o que aconteceu?”. A menina responde: “Eu cai perto da minha casa”. Logo depois sai correndo para brincar. (Diário de campo, data: 02/09/2015).

Suiane aproxima-se da professora e mostra sua tiara, apontando para sua cabeça diz: “Olha tia!”. A professora responde: “Linda, cheia de perolazinhas!”. Vivian ver os elogios a amiga e também resolve mostrar seu brinco, aponta para o objeto e diz: “É novo, minha mãe me deu!” A professora olha e fala: “Lindo o seu brinco, muito bonito!”. As duas meninas saem sorrindo uma pra outra, com os elogios da professora aos seus objetos. (Diário de campo, data: 05/10/2015).

⁷¹ Já comentamos de forma mais profunda a relação conflituosa entre a professora Eva e a auxiliar no Capítulo 4.

Foram poucos os momentos em que a professora estabelecia abertura para ouvir as crianças. Essa escuta livre e sem direcionamento acontecia raramente e principalmente nesse começo do dia, antes da atividade do lanche.

A relação com as crianças era muito distante por parte da professora Eva, no sentido de se perceber contato físico, como abraços, beijos e outras formas carinho. Não pela falta dessa afetividade por parte das crianças, que em vários momentos vinham nos abraçar e beijar no rosto, quando estávamos realizando a pesquisa, até mesmo chegando a deitar em no nosso colo, como aconteceu na cena abaixo:

Eu estava sentada próxima a mesa do lanche no refeitório, Natanael veio até mim, e de surpresa, me abraçou e deitou no meu colo, estava com o nariz escorrendo, então eu disse: “vai lavar o nariz pra você lanchar” a professora estava estendendo as toalhas e não viu. Natanael foi lavar o nariz como sugeri, a professora grita com ele: “pra onde tu vai Natanael, vai comer!” Eu fico sem ação, não sabia se interferia dizendo que eu que havia dito pra ele lavar o nariz. Preferi não me manifestar para não acarretar nenhum prejuízo na relação com a professora durante a pesquisa. Também confesso que até eu sentia medo da professora quando ela gritava daquele jeito, o que era frequente. (Diário de campo, data: 21/09/2015).

Cotidianamente, observamos que as crianças sentiam medo de fazer perguntas a Eva e também de dizer o que desejavam, suas necessidades através de pedidos, pois a professora muitas vezes não deixava que elas completassem suas ideias e as mandava logo sentar ou dizia em tom de voz alto “o que é menino?”.

Para Vigotski e Wallon, a afetividade no processo educativo, nas relações com o outro é fator propulsor do desenvolvimento do ser humano. Nessa faixa etária entre três e quatro anos, as crianças segundo Wallon apresentam uma grande necessidade de aceitação pelo outro, principalmente das pessoas de referência, como é o caso da professora, o que torna mais grave esse distanciamento afetivo entre as crianças dessa turma e suas educadoras.

Os períodos de *transição entre as atividades* eram avisados de forma ríspida e autoritária, além disso, não eram organizadas atividades nesses momentos de transição. Frequentemente a professora dizia para as crianças que elas organizassem os brinquedos ou materiais utilizados, como se elas já tivessem que saber o que aconteceria depois ou que o tempo da atual atividade já havia acabado. Quando antecipava verbalmente o que iria acontecer em seguida, utilizava-se de perguntas, por exemplo: “o que vai acontecer agora depois da roda?”; “hoje vai ter parque?” Uma ou duas crianças respondiam e a professora

demonstrava impaciência com os demais que ficavam em silêncio e que demonstravam não saber o que aconteceria.

As atividades que envolviam a *alimentação* das crianças aconteciam em três momentos da rotina, um lanche por volta de oito horas da manhã, um segundo lanche às nove horas e um almoço por volta de dez e quarenta da manhã. Presenciamos várias situações que envolviam essas atividades. A professora Eva designava esse momento da rotina, principalmente, como responsabilidade da sua auxiliar. Dividindo claramente as funções de educar e cuidar, as de educar seriam de responsabilidade dela e as de cuidar, ação da AE.

Porém, nas vezes em que acompanhava as crianças até o refeitório para realizarem as refeições, apresentou as seguintes posturas:

No momento do lanche algumas crianças recusam a vitamina, a professora olha para mim e diz: “Ele nunca lancha!”. Não faz nenhuma intervenção com Alan para que se alimente. Isso também acontecia com outras crianças. (Diário de campo, data: 18/09/2015),

A professora pega uma bacia com bananas na cozinha e na sala entrega para as crianças sem dizer nada. (Diário de campo, data: 02/10/2015),

Enquanto a auxiliar e a professora conversam com outra professora que está no dia de seu planejamento, as crianças estão tomando o mingau e conversando entre si. A auxiliar diz para a professora: “Olha ai Eva, não tão comendo nada!” A professora responde: “Mulher eu **não posso fazer nada! A gente dá**, tem mingau, eles não querem comer!”. (Diário de campo, data: 07/10/2015, grifos nosso).

Não acontecia diálogo entre a professora Eva e as crianças no momento das refeições, ela sempre as apressava e não as incentivava para que experimentassem os alimentos, como podemos perceber na cena relatada acima. Também não avisava o que seria servido.

Podemos aferir que também nesses momentos de alimentação das crianças, as práticas cotidianas que deveriam desenvolver nas crianças, a linguagem, a autonomia, a descoberta de sabores, a troca com os colegas não acontecia. Ao contrário, o não querer inicial de alimentar-se pela criança é visto pela professora como uma falta de agradecimento desta pelo o alimento que é ofertado pela creche, já que segundo Eva sua obrigação já é feita, ao dizer “a gente dá!”.

Já ao dizer “não posso fazer nada” aponta uma falta de compreensão do seu papel de docente de crianças bem pequenas, desse profissional que requer tanto uma articulação

entre cuidar e educar, mas também uma sensibilidade e responsabilidade social para com as especificidades desses sujeitos, como nos alerta o Parecer nº 20/2009. (BRASIL/DCNEI, 2009).

Nessa postura da professora Eva não percebemos ações de educar e cuidar com qualidade, já que muitas crianças ficam até as onze horas sem se alimentarem, pois não há incentivo a experimentação dos alimentos, como acontecia na turma do Infantil I, da professora Maria, ao falar sobre a importância deles e suas propriedades, oferecer outras possibilidades de alimentos.

A linguagem utilizada pela professora com as crianças nessas atividades também era coercitiva e autoritária, as crianças conversam baixinho umas com as outras, sem deixar que Eva as escutasse, demonstrando conhecer que falar é proibido na hora de comer, como foi expressada repetidas vezes para elas.

A *higiene* das crianças do Infantil III realizava-se em três momentos da rotina: o banho, a escovação dos dentes, o vestir de roupas e a arrumação dos cabelos. O trecho a seguir, apresenta um desses momentos.

No momento do banho não há diálogo entre os adultos e as crianças, a professora fica apenas olhando a auxiliar banhar as crianças rapidamente, colocando o xampu na cabeça delas, esfregando e passando sabonete. Nada é dito as crianças para que se banhem sozinhas, a professora apenas entrega as toalhas e manda as crianças ficarem encostadas na parede, do lado de fora do banheiro, ela diz: “Esperem ai, ninguém é pra sair dai!” (Diário de campo, data: 02/10/2015).

Apenas em um dos banhos a professora Eva assumiu essa atividade, pois a AE não estava presente na instituição. Não vimos interações de qualidade entre as crianças e os adultos nesse momento, como já descrevemos anteriormente. As crianças dessa turma não eram incentivadas a tomarem banho de forma autônoma, a auxiliar realizava todas as ações, às crianças restavam apenas ficar paradas, sendo esfregadas e lavadas. A professora ficava de longe olhando e segurando as toalhas das crianças, constantemente chamava atenção de quem não ficava “quieto”. Quando terminavam o banho todos iam para a sala, a professora mandava que se sentassem e vestissem suas roupas. Vejamos o seguinte relato:

Enquanto a auxiliar escova o cabelo das meninas uma por uma e a professora escreve nas agendas, as crianças ficam nas mesas conversando umas com as outras. Inventam brincadeiras, mas não realizam nenhuma atividade proposta, apenas esperam a próxima atividade a ser proposta pela professora ou pela rotina da creche.

Hoje esse momento ocioso durou por volta de 35 minutos. (Diário de campo, data: 02/09/2015).

Existia uma grande preocupação da professora em entregar as crianças para as famílias, arrumadas, limpas, cheirosas e bem penteadas, o que também era observado nas outras turmas, mas em menor ênfase. Algumas crianças não conseguiam vestirem-se sozinhas, o que parecia irritar Eva, como apresentamos no trecho a seguir:

Tatiana tenta vestir sua blusa sozinha, a professora fica olhando e diz: “Não é ai não Tatiana! Não é ai não Tatiana! **Nada a Tatiana sabe fazer!**” E veste a blusa da menina com rispidez. Robson está vestindo sua cueca ao contrário, a professora vê e vai até o menino dizendo com a mão na cintura: “Assim não Robson, assim não Robson!”. O menino senta na cadeira e fica olhando para a professora com a cueca na mão, Eva pega a cueca e coloca do lado correto, entrega para ele dizendo: “Quero só saber se vai terminar o ano e você não consegue nem vestir uma cueca, pelo amor de Deus!” Ela sai da sala e Robson continua suas tentativas sozinho, até que a auxiliar o chama e o veste. (Diário de campo, data: 07/10/2015, grifos nosso).

As ações cotidianas que envolviam a higiene das crianças eram marcadas por rigidez, ameaças, ociosidade e autoritarismo da professora e também da auxiliar. O discurso da professora Eva, ao dizer para Tatiana que ela nada sabia fazer é muito forte. Para a criança fica o conceito que sua professora tem dela “nada sabe fazer”. Para a professora, demonstra uma percepção de criança incompetente, incapaz, além de afirmar através de sua postura e fala, mais uma vez, uma incompreensão do seu papel docente na educação de crianças bem pequenas.

No momento da escovação de dentes as escovas eram entregues as crianças e essas eram orientadas apenas a terminarem logo aquela atividade. Não se conversava ou explicava sobre o como escovar ou sobre o desperdício de água, pois muitas vezes as crianças deixavam as torneiras abertas e começavam a brincar com a água, jogando nos colegas, observando a água cair entre os dedos. A professora apenas dizia: “fecha essa torneira menino!”; “para de brincar com água!”; mas não havia explicação do porque não se podia brincar com aquela água, porque deveriam fechar a torneira. As crianças apenas obedeciam a professora fechando a torneira, mas não compreendiam porque não podiam brincar com aquela água, algo que parecia uma brincadeira tão legal pra elas. Não brincar com água se tornava apenas mais uma proibição na rotina delas.

A fotografia a seguir retrata um pouco da liberdade corporal e oral que as crianças dessa turma podiam ter no momento de *parque*.

Foto 8 – Meninos do Infantil III brincando no parque



Fonte: Arquivos de pesquisa (2015).

A professora pouco interferia nas brincadeiras e relações estabelecidas nesse espaço, diferentemente dos outros momentos da rotina, em que as crianças tinham que fazer exatamente o que ela permitia. Porém, quando algum conflito acontecia entre as crianças de sua turma chamava a atenção delas gritando de longe “venha cá!”. Interviu dizendo “não é pra bater!”, “é pra brincar ali, saiam dali!”, “o que foi que aconteceu?” Muitas vezes as crianças vinham relatar para Eva o que tinha acontecido, pedindo sua ajuda para resolver um conflito. Eva escutava e dizia “vão brincar direitinho!” ou “não foi porque ele quis!”, pouco se interessando em dialogar com as crianças.

O tempo de *saída* das crianças do Infantil III era diferenciado das outras duas turmas já apresentadas anteriormente. Como as crianças saíam às onze horas da manhã, pois eram atendidas em período parcial, eram encaminhadas para a entrada da creche para esperarem seus pais. Geralmente se dirigiam para esse local a partir das 10 horas e 40 minutos da manhã.

Nesse espaço as crianças deveriam ficar sentadas e “quietas” aguardando o portão da instituição abrir dez minutos antes de onze horas, momento em que as famílias iam chegando para buscá-las, como mostra a fotografia a seguir.

Foto 9 – Crianças esperando os pais



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

Foto 10 – Meninos conversando



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

Alguns meninos e meninas não conseguiam ficar esperando sentados e saíam para correr no espaço de areia ao lado, o que era terminantemente proibido e assim tinham que escutar várias vezes: “venha sentar aqui Samuel!”; “passa pra cá menina!”; “oh meninuzim teimoso!”. A professora geralmente ficava conversando com as outras professoras da pré-escola e não se despedia das crianças e de suas famílias, sua fala final com as crianças frequentemente era “Levanta Vivian, lá vem tua irmã!”; “Vai Alan, teu pai chegou!”.

As práticas realizadas cotidianamente, nos diversos momentos da rotina da turma de Infantil III pela professora Eva não respeitavam as especificidades das crianças, assim como possibilitavam reduzidas interações tanto entre as crianças, como delas com a professora, o que não favoreceu o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e também outras aprendizagens ricas para essa faixa etária.

5.1.2 Atividades planejadas “intencionais” com objetivo de desenvolver a linguagem oral

Neste subitem, destacaremos as atividades planejadas por cada professora participante da pesquisa, realizadas com as crianças que acompanhavam e que objetivavam diretamente, segundo as docentes, promover o desenvolvimento da linguagem oral destas.

Duas atividades ficaram evidenciadas tanto no planejamento das professoras quanto em suas práticas pedagógicas no que se refere a objetivar desenvolver tal linguagem,

que foram: a *leitura de histórias* e a “*roda de conversa*”⁷²/*roda de músicas*. Tais atividades serão discutidas através de um episódio registrado em vídeogravação para cada uma das turmas e também de observações registradas no diário de campo.

Destacamos ainda que essas duas atividades aconteciam em dois tempos da rotina das crianças de todas as três turmas observadas: o tempo de roda de história e o tempo de roda de conversa.

A tabela 6 revela que apesar de a *roda de conversa* e a *leitura de histórias* serem tempos da rotina que não poderiam faltar, segundo as orientações da SME, durante a observação do planejamento/práticas das professoras ficou constatado que apenas Maria, docente do Infantil I, realizou essas duas atividades cotidianamente com as crianças. Já a professora Rute, do Infantil II, não realizava de forma sistemática nenhuma das duas atividades na rotina dessa turma, entretanto, possibilitou mais leituras de histórias para as crianças do que o tempo da roda de conversa nos dias observados em sua sala. Quanto à professora Eva, do Infantil III, realizou a roda de conversa/roda de músicas todos os dias, mas a leitura de histórias aconteceu apenas uma única vez, durante nossas observações.

Tabela 6 – Incidência das atividades de leitura de histórias e “roda de conversa”/roda de músicas realizadas nas turmas observadas

TURMA	TOTAL DE OBSERVAÇÕES	LEITURA DE HISTÓRIAS	“RODA DE CONVERSA” /RODA DE MÚSICAS
Infantil I	08	08	08
Infantil II	08	03	04
Infantil III	08	01	08

Fonte: Arquivos de pesquisa (2015).

⁷² Ao nos referirmos ao termo “roda de conversa” entre aspas estamos pontuando as práticas realizadas pelas professoras, já a tratarmos do tempo roda de conversa, utilizaremos sem aspas, referindo-se ao conceito apresentado pela SME de Fortaleza em suas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil de 2015.

5.1.2.1 Infantil I - Professora Maria

A leitura de histórias e a Linguagem Oral

O episódio a seguir tratará de uma das atividades em que a *leitura de histórias* foi possibilitada às crianças dessa turma, assim como o contato delas diretamente com livros de literatura infantil, ampliando significativamente sua linguagem oral. O quadro 2, trata de um dos vídeos que gravamos nessa turma e que se relacionam com a atividade da leitura de histórias pela professora Maria.

Quadro⁷³ 2 – Descrição da vídeogravação: Infantil I

Episódio: O JACARÉ E OUTROS BICHOS	
Sessão: 05	Data: 25/09/2015
Local: Refeitório	Duração: 15min e 45s
Integrantes: Professora, cinco crianças e Assistente Educacional	

As crianças estavam escutando atentamente a história “Brincando do Folclore”, contada pela professora Maria, da coleção Turma da Mônica. Durante o enredo, surge a imagem de um jacaré, Bruno imediatamente bate com a sua mão no livro dizendo “ó”, apontando para a imagem do animal. A professora diz: “é o jacaré!”. Clara sobe e deita em cima da mesa do refeitório para ver mais de perto o livro que está sendo lido. A professora diz: “meu anjo não é o sofá, não é o sofá, Clara, vai sujar a mesa Clara!” ao mesmo tempo em que aponta para o banco, Clara volta a sentar-se no banco.

Durante a leitura da história que traz frases curtas e tem imagens em 3D (Três dimensões), a professora enfatiza as personagens e também o ambiente em que estão inseridas, passa as páginas com calma e deixa que as crianças tenham tempo de observar cada uma delas. Também fazia perguntas às crianças como “quem é essa daqui? É a neném! Aqui é a mamãe! Cadê o papai da menina?”.

⁷³ Quadro de descrição de episódios de vídeogravação adaptado do modelo de quadro construído pelas autoras Pedrosa e Carvalho (2005).

Foto 11 – Professora Maria lendo a história



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

A história acaba e a assistente traz alguns livros e entrega para a professora, que logo distribui entre as crianças dizendo em tom empolgado “quem quer ver o livro do jacaré? O Bruno vai ver e depois passa pra Laila!”. Maria vai pegando os outros livros e perguntando as crianças que bichos veem na capa: “esse livro é de quem? Do pato né Laila! Tu quer ver o livro do pato?”. Laila responde que sim, gesticulando com a cabeça, a professora complementa: “olha a Laila vai ver o livro do pato.” Todos os livros apresentados em seguida pela professora continham imagens de animais, como: porco, gato, pato, jacaré, rato. Cada criança recebe um livro e depois que termina de explorá-lo ao máximo pode trocar com os colegas. A professora pega mais um livro e pergunta “esse livro tem o quê?” Luana responde “gatinho”, a professora diz pegando e apontando pra outro livro que tem gatos pretos e diz: “esse aqui é do gatinho! Esse é do porco!” se referindo ao que tinha perguntado primeiro.

Foto 12 – Professora apresentando histórias às crianças



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

Bruno está concentrado olhando página por página do livro, assim como Laila, que interrompe sua apreciação, apenas quando a professora ou seus colegas dizem algo, como

ocorreu quando a professora apontando para o livro diz para Luana: “olha que bocão Luana. Sabe o que é isso aqui? Sabia que isso é um dente!” e Luana diz “jacalé!”, Maria confirma sorrindo: “do jacaré!”. Em tom de voz assustado, com a mão na boca a professora diz para Luana, Bruno e Renata que estavam olhando para o mesmo livro “Valha, o jacaré quer pegar o patinho!” Laila grita “Ui!” Luana diz para Renata: “ó i ó, morde!” apontando pra figura da boca do jacaré, Renata se afastando para trás e rindo diz: “Ai!” Bruno aponta para o livro que Luana está vendo e diz “u jacalé!”, como podemos apreciar um pouco da cena abaixo.

Foto 13 – Crianças assustando-se com a boca do jacaré



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

A professora volta sua atenção para Clara e Laila, conversando sobre a raposa que está no livro desta última. Enquanto isso, Bruno, Renata e Luana continuam apreciando empolgados o livro do jacaré. Laila abre uma página que tem o desenho de um porco, grita, colocando o dedo várias vezes na figura: “é u poco, é u poco!”. A professora reafirma: “é um porco!”. Clara escolhe dois livros favoritos e fica com estes por um bom tempo, explora-os de todas as formas, bate neles com as mãos, bate com o livro na mesa, coloca-os na boca, cheira-os, folheia-os, ou seja, explora-o de todas as formas. A assistente vê um momento em que a menina está batendo várias vezes com um dos livros na mesa e diz pra ela: “Ei Clara assim não!” fazendo o gesto de negativo com o dedo para a menina, que entende e para com tal ação, mas continua sua exploração olhando as páginas com atenção. A seguir vemos algumas das explorações realizadas por Clara com os livros.

Foto 14 - Clara e sua exploração dos livros favoritos



A atividade segue ainda alguns minutos, sempre com intervenções da professora que pergunta as crianças sobre os animais que aparecem, suas características, suas ações e os ambientes que surgem nas histórias.

Diferentes práticas e concepções da professora Maria foram reveladas nesta atividade de *leitura de histórias*. Percebemos uma qualidade das ações, pois ela oportunizou materiais e um ambiente estimulante para que todas as crianças explorassem e falassem sobre os animais inseridos nos livros, o que possibilitou a ampliação do vocabulário delas e as ajudou a estabelecer hipóteses. (ZABALZA, 1998). Como no caso de Laila e Renata que expressaram através da fala: “Ui!” e “Ai!”, ao perceberem que o jacaré queria pegar o patinho na história, instigadas também pela pergunta e os gestos da professora.

Os estudos de Carey e Barlett (1978 *apud* CASTRO, 2015, p. 133) trazem o processo de “mapeamento rápido” que segundo eles, é a capacidade que as crianças bem pequenas entre 15 e 24 meses, faixa etária da turma do Infantil I, tem “de mapear vários aspectos de uma nova palavra, tais como o referente designado, a sua cor, textura ou função, a sua categoria semântica, a sua localização ou ações desempenhadas sobre o referente [...]”. (CASTRO, 2015, p. 133-134).

Nesse contexto, as crianças ao serem instigadas, em vários momentos, durante a já descrita atividade pela professora Maria, não estavam só imitando a palavra pronunciada pela professora, mas relacionando diferentes aprendizagens a respeito das personagens, como seu tamanho, cores, sons que emitem, quando, por exemplo, a professora mostrou a figura de um porco e Luana fez “Moon!”, a professora então perguntou a menina “é assim que o porquinho faz? É a vaca que faz mon?”.

Vigotski afirma que ao surgir à linguagem oral na vida das crianças, esta para além da função comunicativa também possibilita a capacidade dela de abstrair, analisar e generalizar, atividades mentais que foram incentivadas pela professora Maria quando realizava perguntas sobre as histórias e suas personagens as crianças. Em vários momentos observamos as crianças afirmarem “cabou!” quando chegavam ao final do livro, externalizando seu pensamento através da linguagem, como concebia Vigotski.

Outra concepção dessa docente, expressa através dessa atividade foi que ao ler a história para as crianças, apresentou a postura de um leitor, ensinando através de uma ação verdadeira e significativa, como se segurar um livro, como se folhear um livro, como

descobrir o que existe dentro de um livro e para que serve um livro. Conhecimentos que parecem banais em uma visão adultocêntrica e de senso comum, mas extremamente importantes para quem trabalha com crianças da Educação Infantil, e que acredita que é através da relação com o outro que o desenvolvimento de novas aprendizagens acontecem, algo tão enfatizado pelos pensadores Piaget, Vigotski e Wallon.

Um ponto crucial no trabalho com as crianças de um a dois anos de idade, é a compreensão de que elas necessitam explorar os objetos como nos propõe Piaget e a oportunizar que se expressem através do seu corpo, como enfatiza Wallon. Durante toda a atividade a professora não impõe que as crianças fiquem imóveis ou que não explorem de todas as formas o objeto livro, demonstrando sensibilidade às especificidades motoras, cognitivas e emocionais das crianças de sua turma.

A linguagem oral foi possibilitada e desenvolvida durante a leitura e a exploração dos livros com todos os seus conteúdos, de forma plena nas crianças durante toda essa atividade. Podemos considerar que essa prática da professora Maria trouxe ricas experiências para as crianças com a língua materna, ao ampliar as interações comunicativas entre elas e delas com a professora, bem como desenvolver a imaginação e o vocabulário de cada uma das presentes.

A Roda de Conversa e a Linguagem Oral

Outra atividade realizada cotidianamente pela professora Maria e registrada em seu caderno de planejamento era a “*roda de conversa*”, em que sempre aconteciam também cantigas de várias músicas pelas crianças e pela professora, por isso chamamos de roda de conversa/roda de músicas.

A roda de conversa acontecia várias vezes ao dia com as crianças, sempre que a professora sentia necessidade de explicar algo, apresentar um objeto novo, contar uma novidade as crianças, falar sobre um filme que assistiram ou uma história que leram. Porém em seu planejamento essa atividade acontecia essencialmente logo no início das manhãs, antes ou depois das crianças irem ao parque.

A professora chama as crianças para se aproximarem de sua cadeira, deu bom dia na roda a cada criança, dizendo o nome delas: “Bom dia Luciano”, “Bom dia Laila!”,

“Bom dia João!” As crianças escutam o seu nome e vão sentando perto de Maria. Ela pergunta as crianças se cada colega veio para a creche: “A Renata veio hoje?”, as crianças apontam para a menina, afirmando que ela está presente. Maria canta diversas músicas de bom dia e outras utilizando o nome das crianças; Deixa livre as crianças que não queriam sentar na roda, que ficam engatinhando e andando pela sala. (Diário de campo, data: 04/09/2015).

Outra perspectiva de respeito aos interesses das crianças que percebemos no tempo de roda de conversa nessa turma, era que a professora geralmente deixava que as crianças escolhessem as músicas que queriam cantar, como por exemplo, quando Bruno estava repetindo “jacalé, jacalé, jacalé!” A professora parou a música que estavam cantando e disse: “Oh gente vamos cantar a música que o Bruno tá pedindo, ele quer a do jacaré!”

Além disso, nessa atividade a professora respeitava como já relatado acima, a necessidade de movimentos amplos das crianças, que sentavam em certos momentos da roda de conversa, mas em outros ficavam de pé, dançavam com as músicas, corriam, deitavam, engatinhavam, abraçavam o colega, deitavam na perna da professora ou da assistente.

A professora Maria também trazia materiais para chamar a atenção das crianças para as conversas, como fantoches, máscaras, brinquedos diferentes (artesanais), sons de animais e objetos. Além disso, trabalhava um elemento essencial para a construção da aprendizagem do uso da linguagem oral, que é o diálogo com o outro, a escuta do colega, quando alguma criança queria expressar oralmente algo ela intervia para que os demais escutassem: “só um minutinho gente que o Pedro quer dizer alguma coisa! Fala Pedro!”

As atividades planejadas pela professora Maria, como a *leitura de histórias* e a *roda de conversa/roda de músicas*, desenvolvidas cotidianamente com as crianças de sua turma, mostraram concepções que respeitam as especificidades dessa fase da vida, tais saberes da docente ajudaram-na em sua sensibilidade para trabalhar de forma qualitativa a linguagem oral das crianças que estão iniciando-se nesse processo de fala.

Porém é necessário salientar que não havia livros disponíveis na sala de atividades das crianças, a professora utilizava livros emprestados das outras turmas e os que estavam disponíveis na brinquedoteca. Concluímos que essa atividade de contato com os livros só acontecia quando a professora escolhia os momentos para realizá-la, não oportunizando as crianças o folhear e o encantamento com os livros quando sentissem vontade. O que realmente é de se lastimar, já que demonstravam enorme interesse por estarem com os livros, quando possibilitados.

Além disso, os livros existentes na creche em sua grande maioria não eram adequados à faixa etária das crianças. Como nos orientam Castro (2015) e Mantovani (2015), as crianças precisam ter ao seu alcance um acervo de livros que respondam as suas necessidades de manipulação e exploração, além de outros materiais impressos, como encartes, cartazes com imagens.

5.1.2.2 Infantil II – Professora Rute

A Leitura de História e a Linguagem Oral

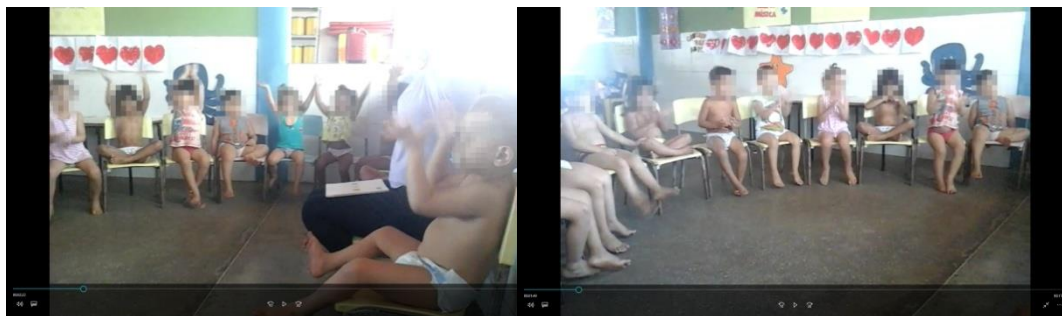
O episódio a seguir tratará de uma das atividades em que a *Leitura de histórias* foi possibilitada às crianças dessa turma. Salientamos que o tempo da roda de história foi realizado apenas quatro vezes nessa turma, sendo que em duas dessas, a leitura da história não aconteceu na íntegra, pois a professora Rute apenas folheou o livro e falou sobre alguns acontecimentos e personagens das histórias escolhidas por ela. O quadro 3, apresenta algumas informações sobre a atividade de leitura de história, realizada nessa turma.

Quadro 3 – Descrição da vídeo-gravação: Infantil II

Episódio: APERTANDO AS BOLINHAS	
Sessão: 05	Data: 26/10/2015
Local: Sala de atividades	Duração: 18min e 53s
Integrantes: Professora, quatorze crianças e Assistente Educacional	

A professora organizou as cadeiras em formato de meia lua, pediu que as crianças sentassem e começou a cantar várias músicas que movimentam o corpo, mas os passos das canções deveriam ser realizados pelas crianças sentadas. A maioria das crianças participou da atividade, algumas como Lucas e Carol apenas observaram os colegas. Quando as crianças se negam a realizar os movimentos Rute diz: “Fernanda, Luan, Diego, Carol tem que bater palmas! Não estão fazendo, vamos lá!” Como faz frequentemente, Rute canta várias músicas de cunho religioso, que abordam as palavras: “Deus”, “aleluia” e “Jesus”.

Foto 15 – Crianças “dançando” sentadas



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

Mostra um livro e pergunta quem se lembra dessa história que ela já havia contado anteriormente, algumas crianças gritam levantando o braço “eu!”. Rute continua sua fala dizendo: “o nome desse livro é ‘Aperte Aqui!’ Vocês lembram que vocês saiam apertando as bolinhas pra ver o que acontecia, lembram? A tia vai contar de novo essa história, eu vou passar no círculo e cada um vai apertar a bolinha, tá certo!”. As crianças estão atentas e sentadas como a professora solicita sempre. O único de pé era Diego que fez cocô e estava esperando a AE chegar à sala para levá-lo para se limpar.

A professora inicia a leitura do livro que tem frases curtas e permite a interação das crianças com os comandos que traz para elas executarem, como: apertar duas vezes a bola amarela, balançar o livro, estralar os dedos, bater palmas. Rute passa pela cadeira de cada criança para que realizassem o comando da vez dizendo: “Vai aperta a bola amarela que vai acontecer uma mágica!” As crianças interagem com o livro e ficam aguardando curiosas o que acontecerá depois de apertarem a bolinha, como nos mostra a fotografia que segue.

Foto 16 – Crianças apertando a “bolinha” do livro



Fonte: Arquivos de pesquisa (2015).

A professora Rute lê o livro com bastante calma e repete os comandos que ele traz a cada página. Algumas crianças parecem não estarem atentas como Lucas e Marina, mas em alguns momentos demonstram atenção para a história. A professora avisa: “agora a tia vai chamar um de cada vez pra apertar a bolinha ta certo, vem Gustavo!”. Gustavo aperta as bolas que estão no livro sorrindo e volta a sua cadeira. Assim ela chama outras crianças para realizarem outras ações. Em alguns momentos Rute diz: “a tia só vai chamar quem tá bem quietinho ouvindo a história!”.

Foto 17 – Gustavo apertando a “bolinha” do livro



Fonte: Arquivos de pesquisa (2015).

Várias vezes durante a leitura a professora indaga as crianças sobre a quantidade de vezes que eles têm que apertar as bolas que aparecem nas páginas: “quantas vezes tem que apertar a bolinha amarela gente? Cinco!” Segura na mão de Júlia e aperta com ela a bola contando: “um, dois, três, quatro, cinco.” Também pergunta a quantidade de bolas que aparece em cada página. Algumas crianças mostram com os dedos, outras parecem não compreender a pergunta e outras falam “duas!” Antes de passar para a próxima página Rute sempre pergunta: “vamos ver o que aconteceu?”.

Ao finalizar a história a professora pergunta para as crianças “qual foi a parte que vocês mais gostaram da história?” Luan grita “do escuro” referindo-se a parte da história que as páginas ficam da cor preta. A professora complementa: “foi da parte que fica amarela, que fica escuro, qual foi gente? E a tua Gustavo, qual foi a parte que tu mais gostou?” Ele responde: “Azul!” A professora diz: “Ah, da parte que a bolinha ficou azul! E tu José? Tu gostou de quê?” O menino responde: “Bolinha!”. Armando interrompe José e diz “gostei de sabão!” lembrando do que o amigo Luan tinha dito na hora em que tinham várias bolinhas em

uma página, que pareciam “bolinha de sabão”. Armando pulando de pé e abrindo os braços diz: “eu gostei da bolinha ficou bem grande” se referindo a quando bateram palmas várias vezes para a bolinha crescer. A professora Rute após esse momento da leitura da história foi escrever nas agendas e deixou as crianças com a assistente que começou a cantar músicas e fazer orações de agradecimento a Deus, segundo ela.

A roda de história proposta pela professora Rute despertou o interesse das crianças pelo objeto livro, assim como possibilitou a interação delas diretamente com os comandos trazidos pela história. Apesar de o enredo do livro não ser uma narrativa, trouxe elementos que despertaram a curiosidade e a participação das crianças.

As explicações da professora durante o texto ajudaram as crianças a organizarem seus pensamentos, o que possibilitou uma participação ativa delas na atividade. Outro ponto de destaque nessa atividade foi a organização do ambiente para que a leitura fosse realizada, pois em outras leituras feitas pela professora, as crianças ficavam todas em cima dela no chão, empurrando umas as outras para conseguirem ver as imagens do livro, o que ocasionava conflitos físicos entre elas, necessitando da intervenção da professora várias vezes, o que não colaborava para a leitura da história e a compreensão das crianças.

Escolhemos essa atividade de leitura para ser apresentada, pois traz a interação positiva das crianças com o livro “Aperte Aqui”, o que durante as oito sessões de observação nessa turma não foi proporcionado a elas, visto que não há livros expostos para a manipulação das crianças na sala de atividades. Os poucos livros existentes na sala, ficam guardados dentro do armário de onde a professora depois que os lia, guardava novamente, não permitindo que as crianças explorassem o livro.

Ainda durante a história lida pela professora, várias vezes ela didatiza a proposta do enredo, perguntando sobre as cores das bolas, o tamanho, a quantidade, o que não é o foco do trabalho com a literatura infantil, que deve ser uma experiência de deleite, sensibilidade, criatividade, curiosidade, encantamento, imaginação e desejo das crianças em se tornar leitor, como nos alerta a autora Dinorah (1995).

Porém não podemos deixar de abordar que essa atividade ampliou a linguagem oral das crianças, a partir das novas palavras descobertas trazidas pelo livro e também pelos colegas, como aconteceu com Armando que achou super interessante as palavras ditas por Luan “bolinha de sabão”, repetindo-as várias vezes durante essa atividade e em outros momentos do

dia. A professora, através da leitura desse livro, possibilitou também que as crianças falassem qual a parte da história que mais gostaram, oportunizando que expressassem oralmente as partes da história que já haviam escutado. Além disso, as crianças puderam falar suas preferências sobre a história e também o que aprenderam dela.

Foto 18 – Crianças falando sobre a história



Fonte: Arquivos de pesquisa (2015).

A Roda de Conversa e a Linguagem Oral

As *rodas de conversas* entre a professora e as crianças transformavam-se, essencialmente, em roda de músicas, pois não se conversava nelas, apenas cantavam-se músicas de cunho religioso e outras que possibilitavam os movimentos das crianças. Em uma das *rodas de conversas* a professora indagou as crianças onde tinham passeado no final de semana, uma delas respondeu: “Eu fui pa paia!” Afirmando que tinha ido para a praia. Ao perguntar para as outras crianças pra onde tinham ido, muitas repetiram que também tinham ido para a praia, o que irritou a professora que disse: “Vocês não sabem conversar, nam gente, só sabem repetir o que o outro diz!” E encerrou a conversa que havia começado naquele momento, colocando um vídeo para assistirem.

As crianças ao repetirem a frase que a colega havia dito antes “eu fui pa paia”, estão imitando, segundo Wallon, algo que acharam interessante de ser falado. Além disso, o aspecto emocional nessa imitação foi substancial, visto que a criança que disse a frase primeiramente, Vanessa, tinha um papel de liderança a ser seguida pelas crianças da turma, nas brincadeiras no parque, nos conflitos da sala, nas danças que realizavam.

Foto 19 – Crianças cantando músicas na “roda de conversa”



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

No contexto dessa turma, presenciamos apenas rodas de músicas, pois o *tempo da roda de conversa* proposto pelas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2015) não acontecia, o que realmente fazia falta naquela turma, já que pouco dialogavam nos outros momentos da rotina, tanto as crianças entre si, que mais se batiam e empurravam, quanto da professora com as crianças, que utilizava falas de ameaças, frases curtas como “Vamos!” ou mesmo não falava, negligenciando algumas situações que necessitavam de sua mediação verbal.

Talvez muitos conflitos, sentimentos, curiosidades poderiam ser discutidos no espaço-tempo da roda de conversa se esta atividade tivesse sido possibilitada com o sentido real de diálogo, fala e escuta das crianças, das necessidades e interesses próprios de suas idades.

De Ângelo (2011, p. 53) enfatiza que além de oportunizar a interação comunicativa entre as crianças e as suas educadoras a roda de conversa deve ser discutida como um “dispositivo pedagógico que pode contribuir com o trabalho educativo” nas creches e pré-escolas, se as docentes tratarem essa atividade como uma rica oportunidade de conversas interessantes e não “fictícias”, que valorizem os contextos das crianças, suas histórias de vida. Para o autor a roda de conversa é “um terreno fecundo para o aprendizado e o exercício da fala” das crianças, ajudando a construir cidadãos críticos e reflexivos. Infelizmente não era essa conotação dada nas “rodas de conversa” realizadas na turma do Infantil II, como já podemos perceber.

5.1.2.3 Infantil III – Professora Eva

A Leitura de História e a Linguagem Oral

Apesar da atividade de roda de história está planejada em alguns dias no caderno de plano da professora Eva, durante as oito sessões de observação, que realizamos em sua turma, a leitura de histórias para as crianças só aconteceu uma única vez, o que foi registrado por meio de vídeo-gravação. O quadro abaixo, apresenta algumas informações sobre aspectos do episódio que será descrito.

Quadro 4 – Descrição da vídeo-gravação: Infantil III

Episódio: A HISTÓRIA DAS VELHINHAS	
Sessão: 03	Data: 21/09/2015
Local: Sala de atividades	Duração: 12min e 46s
Integrantes: Professora, doze crianças e a Auxiliar Educacional	

A professora senta-se em uma cadeira e pede que as crianças sentem-se na sua frente ao chão. Começa a fazer várias perguntas sobre se quem é “velho” têm muitos ou poucos anos e sobre outras características de pessoas idosas. “Vocês são novos ou são velhos?”, as crianças respondem em coro: “novas!”, a professora pergunta ainda: “quem é velho tem a pele como?”, Alan responde: “Preta!”, Eva diz “não, quem é velho fica da cor que é, mas a pele fica toda enrugadinha!” “e a cor do cabelo, qual é?”, as crianças não respondem e ela diz: “branco, fica bem branquinho!” Enquanto isso, a auxiliar está arrumando as roupas, mochilas e toalhas das crianças, sem se aproximar da atividade proposta pela docente.

Eva diz o título da história “Era uma vez três velhinhas” e antes de iniciar a leitura da história, vai passando página por página do livro e perguntando o que as personagens estão fazendo, como “o que ela tá fazendo aqui?” uma menina responde: “comendo!” Eva completa: “Ela tá comendo ou fazendo?”, Vivian diz: “Fazendo o almoço!”. Em outra página a professora diz: “E aqui?”, algumas crianças dizem: “aniversário!”, “festa de aniversário!”, Eva diz: “Muito bem, como é que vocês sabem que é uma festa de aniversário?”, Willian responde: “bolo e o balão!” Lúcia empolgada diz ficando de joelhos: “na minha festa de

versário tem chapéuzim!” Eva diz para a menina “sim, mas se sente ai!”. A fotografia abaixo ilustra essa conversa.

Foto 20 – Lúcia falando da sua festa de aniversário



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

As crianças demonstram curiosidade em escutar o enredo. Enfim, depois de quase sete minutos Eva inicia a história, lendo página por página, as crianças escutavam a narrativa com atenção. Durante a leitura, a professora fazia perguntas sobre algumas palavras que apareciam no texto “o que é biblioteca? é um lugar que tem o que?” Marcelo responde: “Livro”. Eva diz: “Muito bem!” e continua a leitura, mas sempre fazendo perguntas desse tipo.

As crianças apesar de estarem demonstrando gostar da história, de forma geral, também estavam inquietas, ficavam de joelhos, deitavam, cutucavam o amigo, mexiam na trança da colega, olhavam para fora da sala, sem conseguirem se concentrar na leitura da professora, como podemos verificar na fotografia 21.

Foto 21– Algumas crianças inquietas durante a leitura



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

Partindo de uma concepção interacionista, compreendemos que a postura de se apreciar uma leitura de história será consolidada de acordo com a frequência que essa prática for realizada com e pelas crianças. Sendo assim, comparando o tempo de concentração das crianças do Infantil I com as do Infantil III durante a leitura de histórias, percebemos que as de um ano, ficaram mais atentas e num tempo cronológico maior, durante as histórias lidas pela professora Maria, pois essa era uma experiência que vivenciavam, diariamente, diferente das crianças de três anos.

As várias perguntas realizadas pela professora antes da história foram interessantes para que apresentassem seus saberes e conhecimentos prévios sobre as imagens do livro. Porém o excesso delas deixou as crianças cansadas e agitadas para o momento posterior e mais importante de toda a atividade, a escuta da história.

Percebemos ainda que nessa única roda de história observada durante nossa pesquisa, a professora possibilitou que as crianças se apropriassem de diferentes palavras, ampliando seu vocabulário, além de expressarem oralmente hipóteses sobre as personagens e suas ações, estabelecendo relações com as situações vivenciadas por elas, em seus contextos familiares, como Lúcia ao falar sobre o seu aniversário, o que não foi escutado pela professora, que demonstrou nesse momento estar preocupada com a postura da criança, mais do que com sua rica fala.

Eva em seu planejamento, algumas vezes, registrou no tempo de roda de história que iria passar um filme infantil, considerando que a história do filme, substituiria a leitura de histórias para seu grupo de crianças. Consideramos, tal perspectiva da docente, um equívoco, visto que a leitura de livros é uma atividade com especificidades próprias e promotora de conhecimentos diversos, que distingue-se da exibição de filmes para as crianças. Segundo documentos que devem nortear as práticas cotidianas das professoras de Educação Infantil do referido município, como as Orientações Curriculares da Educação Infantil, (CEARÁ, 2011), e as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, (FORTALEZA, 2015), a leitura de histórias para as crianças deve ser possibilitada diariamente pelas docentes nas creches e pré-escolas. Esses documentos locais foram embasados e respaldados pelas DCNEI que apontam a importância de experiências com os gêneros literários para a ampliação da linguagem oral e escrita pelas crianças. (BRASIL, 2009).

Além da leitura diária, autoras como Teberosky e Colomer (2003) acreditam que o acesso aos livros de literatura infantil às crianças cotidianamente é fundamental para o desenvolvimento do desejo de ler e escrever no sujeito infantil. Na contramão dessa ideia das autoras citadas, foi verificado apenas em uma das sessões, o contato direto das crianças com livros de literatura infantil. Na sala do Infantil III, existia um acervo considerável de livros novos, aproximadamente sessenta, que ficavam guardados dentro de duas caixas, em cima do armário da professora. Como podemos ver na fotografia abaixo, as caixas com os livros, ficavam totalmente fora do alcance das crianças, assim como os brinquedos novos (ainda ensacados) que ficavam nas prateleiras mais altas de uma estante.

Foto 22 – Caixa com livros em cima do armário



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2015).

Assim, vale a reflexão, não adianta ter apenas materiais adequados (livros, brinquedos), é necessário que as docentes que atuam com as crianças de 0 a 05 anos, conheçam a importância deles no desenvolvimento infantil e que possibilitem o uso destes nos diferentes momentos da rotina pelas crianças.

A Roda de Conversa e a Linguagem Oral

Assim como nas demais turmas, no tempo de roda de conversa do Infantil III, ilustrado na fotografia 23, a professora Eva priorizava as cantigas de músicas. Porém, diferentemente das outras turmas, as crianças dessa turma, demonstravam uma maior necessidade de se expressarem através da linguagem oral, então, o que quase não era

permitido nos outros momentos da rotina, na “roda de conversa”, parecia ser uma possibilidade.

Foto 23 – “Roda de conversa” do Infantil III



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015).

Em todos os dias em que observamos tanto o planejamento da professora como a sua prática com as crianças, o tempo da roda de conversa foi realizado pela docente, principalmente com a intenção de tratar de algum conteúdo com as crianças, como podemos verificar no registro do diário de campo:

As crianças sentam em frente à professora, que começa a falar sobre o desfile cívico que acontecerá na sexta pela manhã. Fala que o tema da turma será sobre a água e o solo. A professora pergunta as crianças sobre o uso da água e as crianças respondem timidamente, utilizando as palavras “sim” e “não”. Então Eva pergunta sobre o uso do solo “Pra que serve a terra?” Um dos meninos responde, “pra andar”, a professora ri e complementa, “é pra plantar, dar alimentos!”. (Diário de campo, data: 09/09/2015).

A professora Eva, como já relatado, utilizava esse tempo para cantar músicas com as crianças, mas também trazia temas definidos por ela, para a discussão com o grupo, como retrata o trecho citado acima. Quando alguma criança mudava de assunto ou trazia alguma relação com sua vivência, Eva se irritava e chamava atenção dela. Assim percebemos que a roda de conversa, era mais um momento da rotina em que as crianças tinham que responder o que a professora desejava ouvir, só podiam falar quando lhes era permitido e não podiam trazer assuntos que lhes interessassem, o que pode ser melhor compreendido no trecho abaixo.

A professora senta na frente das crianças em uma cadeira, começa a perguntar como foi o final de semana delas. Sofia diz que ganhou algo, outra criança repete o que o colega falou, a professora Eva parece ficar impaciente e diz: “sim, eu tô perguntando

pra onde vocês foram! Não é o que ganharam!” As crianças ficam caladas com a fala da professora, então ela diz: “vocês não tão querendo conversar, falar o que fizeram no final de semana não é?” E muda de assunto. “Hoje tinha uma coisa diferente quando vocês entraram na creche. O que foi?” Alan responde: “Lá fora tá desenhado!” (pois existia um desenho em tamanho grande de um castelo). Eva questiona e elogia Alan: “O quê? Muito bem Alan!” Natanael está olhando para o lado, a professora grita: “olha pra cá!” batendo palmas pra chamar a atenção das crianças. Ela diz: “Todo dia vai ter alguém pra receber vocês!” Alan pergunta: “É o lobo mau?” Francisca também pergunta: “É uma princesa?” A professora conclui: “Pode ser, vamos ver! Vamos cantar!” Começa cantando músicas de bom dia! Depois pedi que as crianças abracem os colegas que estão ao seu lado. Alan se deita no chão, a professora para de cantar e diz: “Anderson te senta, se não tu não vai para o parquinho. Vai ficar deitado aqui na sala.” Todas as músicas cantadas tem o apoio de gestos, as crianças cantam alegremente, porém devem permanecer sempre sentadas. (Diário de campo, data: 05/10/2015).

A *roda de conversa* era mais uma atividade de controle e repressão da fala e dos movimentos das crianças. Suas ideias, fantasias, curiosidades, sentimentos e necessidades em nenhuma dessas atividades observadas, durante a pesquisa de campo, foram aceitas e/ou estimuladas pela referida docente.

Tal ação da professora Eva demonstra uma incompreensão da roda de conversa como um espaço que deve dar voz as crianças, que deve estabelecer uma relação dialógica entre adultos e crianças, para ajudá-las a se constituírem como sujeitos criativos e críticos. (MOTTA, 2011). Mas esses fazeres docentes de Eva sobre esse tempo da rotina mostra algo ainda mais profundo, a perspectiva de criança submissa, passiva e incapaz de produzir discursos. Talvez a incapacidade estivesse na educadora em conseguir saber o que fazer com falas tão ricas e diversas que as crianças da turma expressava.

Apesar da postura da professora nessa atividade, as crianças demonstravam gostar desse momento da manhã, talvez porque ele fosse um dos poucos na sala de atividades em que a professora Eva os escutasse e interagisse com eles, mesmo que de forma tão autoritária e muitas vezes, ríspida e desrespeitosa, como na cena observada durante a pesquisa de campo e relatada a seguir.

Na roda, quando terminam de cantar, Vivian diz: “tia minha mãe comprou...” Antes que finalizasse a sua fala, a professora com o rosto sério e imitando a voz da menina diz: “Vai começar... Minha mãe comprou isso, minha mãe comprou, minha mãe comprou... pode parar! Agora é hora de cantar!” (Diário de campo, data: 05/10/2015).

Castro (2015) enfatiza que nessa faixa etária é imprescindível que as educadoras estabeleçam conversas com as crianças sobre atividades significativas que acontecem no cotidiano da creche e também nos contextos familiares. Infelizmente isso não era presenciado com as crianças dessa turma, pois não eram proporcionadas a elas em quase nenhuma situação, nessa turma, vivências interessantes, e, quando as crianças traziam alguma fala do que vivenciavam com suas famílias eram impedidas pela docente de expressá-las.

Reconhecer e encorajar as crianças (MALAGUZZI, 1999), a fala das crianças, estava muito distante das práticas realizadas pela professora Eva nas atividades já retratadas, e, que, segundo a docente, eram planejadas para desenvolver principalmente a linguagem oral das crianças. O que realmente fica de alerta nessas atividades, roda de história e roda de conversa, proposta por esta professora, é que estão assumindo um papel contrário do que propõe as ideias de Loris Malaguzzi trazidas no início deste parágrafo. Práticas docentes que não reconhecem e desencorajam a linguagem oral das crianças do Infantil III.

5.2 As docentes e suas concepções

5.2.1 As crianças

A professora Maria mostrou em suas falas uma articulação com as práticas que exercia com as crianças que trabalhava; a professora Rute apresentou uma visão de criança “pura”, desconsiderando a criança que se constrói através de suas interações e é sujeito histórico; Eva apontou um discurso de criança como um “ser” integral e que tem “capacidades” diversas.

Maria do Infantil I, afirmou que: “Bom, a criança é um ser que a gente sabe que ele é completo, um ser inteligente, que é capaz de compreender, capaz de aprender tudo o que a gente traz de novo e também de nos ensinar muita coisa.”

Coerentemente com a fala sucinta dessa professora, percebemos que em vários momentos ela traz que a criança é capaz. Levando em consideração a faixa etária com a qual trabalha, a professora Maria rompe com uma visão de que as crianças bem pequenas ainda são muitas vezes, vistas por suas incapacidades. Ela traz logo no início de sua fala, que a criança é um ser inteligente, o que nos remete ao pensamento de Piaget (1986), Vigotski (2008) e Wallon (2008). Tais teóricos apontam uma inteligência prática que está presente na criança desde a mais tenra idade e passa por vários momentos qualitativos a depender sempre das interações que serão proporcionadas a elas. Ao afirmar que a criança é um ser completo, a professora traz um olhar não fragmentado sobre o ser humano, dando a entender que compreende essa criança de forma complexa e completa. (WALLON, 2008).

Nas diferentes sessões em que estivemos na turma da professora Maria foi possível perceber o quanto realmente acredita nas capacidades das crianças com que atua, vejamos o trecho a seguir anotado no diário de campo do dia 17 de setembro de 2015:

João está deitado no colchonete tentando vestir-se sozinho, a professora nota a ação do menino, e, enquanto vestia a fralda em outra criança incentivava a atitude dele de longe falando: “Vai João você consegue!”. O menino olha para Maria e continua a tentar vestir sua cueca. Ele consegue vestir, mas a cueca fica torta em seu corpo e do lado contrário. A AE e eu olhamos para a professora rindo da cena, ela diz em voz baixa para nós: “Depois de tantos esforços dele eu não vou tirar, deixa ele pensar que deu certo!”. Depois olha pra o menino e elogia: “Muito bem, você conseguiu!” João sorri timidamente para ela e sai correndo pela sala. (Professora Maria – Infantil I).

Na passagem registrada, podemos perceber o quanto a professora acredita nas capacidades da criança pequena, dando autonomia para que João se vestisse sozinho e vencesse um desafio individual. Em momento nenhum dessa situação, Maria se negou a

ajudar a criança, estava presente, olhando e incentivando, porém acreditou que João era “capaz”, mesmo que o seu equilíbrio motor, muitas vezes, não conseguisse organizar aquela atividade complexa pra ele naquele momento, assim, João pôde experimentar vestir-se sozinho, o que lhe proporcionou um bem-estar, ao mesmo tempo em que aprendia e desenvolvia uma nova habilidade.

Outro aspecto interessante na fala de Maria é quando diz que as crianças têm muito que ensinar para os adultos. Assim, percebemos uma relação horizontal de ensino-aprendizagem estabelecida pela professora com a sua turma. Em que o adulto é sim o sujeito mais experiente da relação, porém, é um parceiro de descobertas, diálogos e experiências no contexto educacional, como pontua o autor Edwards (1999).

Vemos ainda através dessa visão de criança capaz, completa e também que ensina ao adulto, ou seja, que troca e interage com a professora, a perspectiva de criança ativa nos processos que ocorrem no contexto da educação infantil. Essa concepção corrobora com uma imagem de criança competente e sujeito de atividade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, 2013).

Sintetizando as ideias expostas pela professora Maria sobre criança, trazemos a perspectiva de Barbosa (2009, p.23) ao afirmar que “as crianças, nas suas diferenças e diversidade, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar [...]”.

Passemos agora a explicitar o que a professora Rute expôs em relação as suas concepções sobre as crianças:

Assim, a criança ela vai crescer num meio, então ela vai absorver aquilo do meio que ela vive (pausa). A criança é pura né! Então ela é alegre, ela é divertida, ela é assim o espelho de tudo aquilo que está em volta dela, a criança é um ser que você pode moldar. (Professora Rute – Infantil II).

A compreensão da professora Rute enfatiza inicialmente que a criança é consequência do “meio” em que está inserida, trazendo uma visão ambientalista. Logo em seguida, Rute aponta que a criança vai apenas “absorver” o que se encontra disponível de conhecimentos em seu “meio”, não percebendo as crianças como sujeitos históricos e produtoras de cultura. (BRASIL, 2009).

Outro aspecto que nos chama atenção na fala da docente é a concepção da existência de um único tipo de infância para ela, quando dá a entender que todas as crianças são felizes e divertidas, numa visão romântica dos sujeitos que passam por essa fase da vida.

Barbosa (2009, p. 22) discorda do olhar simplista em relação à infância ao retratar que “ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância”, pois as crianças não estão condicionadas a viver as mesmas experiências, ou seja, nem todas as crianças serão felizes e divertidas por “natureza”. Com toda certeza, a probabilidade de uma criança que vive nas ruas, que é violentada, explorada realizando trabalho infantil e tem outras diversas experiências negativas em sua infância, não será de uma infância alegre e divertida. A própria Rute se contradiz em relação a essa “alegria” natural na infância, quando afirma que a criança é o “espelho” do meio que a rodeia.

Duas ideias fortes estão presentes nas ideias da professora Rute sobre criança. A primeira é quando propõe que toda criança é “pura”. Ariès (1986) em seus estudos sobre a compreensão da infância ao longo da história traz que essa concepção de pureza e bondade natural da criança, surge por volta do século XVII, em um período no qual a criação e os cuidados das crianças eram realizados pela igreja e sociedade em geral, e não ainda pela família. Essa imagem de criança naturalmente, bondosa, pura, alegre, feliz, também foi difundida por Rousseau (1979), ele afirmava que o sujeito nasce com tais qualidades e estas são corrompidas pela sociedade.

Tosatto e Portilho (2014, p. 157), numa pesquisa sobre as concepções de professoras de educação de crianças, encontraram a mesma imagem apresentada pela professora Rute em sua entrevista, uma imagem “romântico-naturalistas” do sujeito infantil.

A segunda ideia pontuada por Rute em sua imagem de criança e infância refere-se ao fato desse sujeito poder ser moldado pelos adultos, mostrando uma visão extremamente tradicional de educação e adultocêntrica em relação ao trabalho com as crianças pequenas. Essa perspectiva vai contra a interação entre adulto-criança, além da não possibilidade de troca de saberes e conhecimentos entre esses sujeitos, já que a criança será apenas “moldada” pela professora, de acordo com o que ela irá escolher ser transmitido como conhecimento importante para a criança. Ou seja, compreende que a criança é consequência direta do ambiente que a rodeia.

Nesse contexto, Dahlberg, Pence e Moss (2003) realizam um alerta sobre a relação da concepção de criança e as ações dos docentes que atuam com elas:

[...] o trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que a criança seja. A construção da criança como um vaso vazio ou como um reproduzidor dá origem a uma ideia da pedagogia ou da educação como um meio de transmitir à criança, ou depositar nela, um corpo predeterminado e inquestionável de conhecimento, com um significado pré-fabricado. (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2003, p. 75).

O trabalho pedagógico da professora Rute, nos dias observados, nos pareceu estritamente ligado a essa sua concepção de educação que molda o ser humano, desejando uniformizar e padronizar os comportamentos das crianças, transmitindo-lhes conteúdos e regras. Atentemos para o seguinte trecho retirado dos registros escritos no diário de campo:

A professora pede para que as crianças sentem nas cadeiras e que devem fazer bolinhas de papel azul (celofane). Entrega um recipiente para que as crianças coloquem as bolinhas que fizerem. Ela pede que a AE fique olhando as crianças fazerem as bolinhas enquanto senta em outra mesa. Chama de duas em duas crianças para pintar uma figura (já pronta) de uma bola. Entrega o pincel e o recipiente com tinta azul e pergunta as crianças: “Que cor é essa aqui?” Mas não dá tempo para que as crianças respondam e diz de forma impaciente: “Azul! É azul! Diga azuuul!” De vez enquanto olha para as outras crianças que estão fazendo as bolinhas de papel e conversando umas com as outras e fala em tom alto com elas: “A tia só vai chamar quem está sentadinho, bonitinho e quietinho! Vanessa se tu for ficar assim, tu vai ser a última!” A professora olha para Lucas que está ao seu lado e diz: “Pinte dentro da bola!” E segura de forma ríspida na mão do menino. Ela continua: “Ai embaixo não! Dentro da bola!”. As cenas e falas de Rute se repetem com todas as crianças que vão sendo chamadas para pintar e colar as bolinhas, todas iguais! (Diário de campo, data: 19/10/15).

Explicitamos nessa cena algumas imagens de infância e criança expressas em suas concepções e em sua prática pedagógica, em que realmente tentava moldar as crianças, vendo-as como uma “tabula rasa⁷⁴”, um ser passivo. Além de uma visão mecanicista do processo de ensino-aprendizagem, em que se utiliza do método da repetição para que as crianças “aprendam” a cor azul, pois durante todo esse dia de observação, a professora Rute pedia que as crianças repetissem o nome da cor que haviam trabalhado na atividade descrita acima. Vários autores, como Kuhlmann Jr. (2000), alertam que esse tipo de educação para as crianças lhes causam extrema apatia, o oposto do que deveriam ser as experiências no início da vida desses sujeitos.

Quanto às percepções da professora Eva que atuava com as crianças de três a quatro anos de idade (Infantil III), inicialmente, trouxe um olhar de que:

A criança pra mim é aquele ser dotado de capacidades. Assim, antigamente as pessoas pensavam muito que a criança só tinha no caso, condições pra brincar. Eles tinham até uma expressão né? Um ser que era como se fosse um adulto. Criança pra mim é um ser dotado de capacidades [...]. (Professora Eva – Infantil III).

Assim como a professora Maria do Infantil I, Eva fala das capacidades das crianças, porém não se aprofunda em quais capacidades são possíveis na infância. Além disso, aponta que a criança

⁷⁴ John Locke defendia que a mente da criança ao vir ao mundo era uma tabula rasa e que seriam apenas as experiências vividas por elas de forma passiva, que preencheriam esse vazio. (MARTINS & MONTEIRO, 1999).

[...] é um ser que está em formação, é um ser que precisa de atenção, de cuidado, é nessa fase que eu acredito que a criança está formando seu caráter, está se desenvolvendo, eu enxergo a criança em si como alguém que está em formação e precisa de muita atenção, muito cuidado, zelo, em todos os sentidos que você possa imaginar, em todos os aspectos emocionais, sociais, intelectuais, eu enxergo as crianças assim. (Professora Eva – Infantil III).

Percebemos nessa fala uma compreensão de que a criança é um ser frágil e que precisa do adulto para protegê-la. É evidente que a criança precisa ter assegurado condições de saúde, alimentação, proteção, educação, entre outros direitos. Barbosa (2009, p. 23) enfatiza que “o fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais” torna as crianças “reféns” da interação com o outro, com os mais experientes.

Mas contrastando essa fala da professora Eva com outros diálogos e práticas dela, durante o tempo que passamos em sua turma, percebemos que esse olhar de aparente “cuidado, atenção e zelo” pode ocultar uma concepção de criança “carente”, “necessitada” por viver em condições de pobreza, pois em algumas observações a professora trouxe, por exemplo, que dava banho nas crianças de sua turma, pois segundo ela: “Não custa nada fazer isso pelos bichinhos! Deixar essas crianças limpas!”. Tratando, muitas vezes, as crianças com que trabalha como seres inferiores, dignos de pena e não dos cuidados e atenção de que expressou na entrevista.

Uma visão preconceituosa do sujeito criança também foi observada nessa sessão de observação no momento do *tempo de parque*:

Em certo momento do pátio, uma das crianças vai até a professora Eva e avisa que um dos meninos jogou areia em seus olhos, a professora gritando diz: “**Luan**, deixa de ser **terrorista** rapaz!”. Em outro momento Eva vê a professora do Infantil II procurando uma criança nos brinquedos para levá-la para tomar banho. Eva grita apontando para o brinquedo de plástico chamado por todos de trenzinho: “**Tai o meliante mirim!**” e repete a mesma frase rindo e apontando para a criança. (Diário de Campo, data: 21/08/2015, grifo nosso⁷⁵).

Ao utilizar as palavras “terrorista” e “meliante mirim” para se referir as crianças a professora mostrou uma visão pejorativa, preconceituosa e desrespeitosa. Nesse sentido a professora parece estabelecer um destino único para as crianças da creche com que trabalha, um futuro de marginalização e pobreza (KUHLMANN JR., 1998).

⁷⁵ Esse momento presenciado por nós, pela primeira vez, foi extremamente delicado. Como ser humano e defensora da educação das crianças, senti extrema angústia de não poder defender as crianças de tais palavras da professora. Foi muito difícil silenciar e registrar esse momento sem me inserir na observação. Foi sem dúvidas, um dos dias mais críticos em campo.

Para Paulo Freire (1999), não existe neutralidade na educação, o que pensamos, dizemos e fazemos é sempre uma opção, uma escolha teórica e de ação. Assim ao tratar as crianças por esses adjetivos negativos, a professora pensa em um tipo de sociedade, de infância, de educação infantil e de criança.

Ainda sobre a concepção de criança a professora Eva aborda que antigamente a criança era vista apenas como sujeito que brinca. Segundo Brougère (2005), Corsaro (2002) e Kishimoto (2007; 2013) a brincadeira é a atividade própria da cultura da infância.

Nesse sentido a brincadeira deve ser compreendida no contexto da creche como um dos eixos norteadores (BRASIL, 2009) das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças nas rotinas realizadas nas instituições que atendem a educação infantil.

Percebemos que as concepções de cada professora se diferenciam, tendo alguns pontos em comum, como a percepção de criança que tem capacidades. Pudemos ainda verificar um olhar preconceituoso e assistencialista a estes sujeitos.

5.2.2 A Educação Infantil e a Creche

Um conceito chave que apareceu nas falas de todas as professoras entrevistadas quando as questionamos sobre o papel que atribuem a Educação Infantil, especificamente ao papel da creche na vida das crianças foi a concepção de ser um espaço que tem como uma de suas finalidades o desenvolvimento das crianças pequenas.

Eu tento trazer para as minhas crianças sempre o diferente, porque eu acredito que as crianças se desenvolvem nesta faixa etária na creche, principalmente a que eu atendo de um aninho. (Professora Maria – Infantil I).

É desenvolver o raciocínio da criança, o aprendizado, tudo o que você passar pra ela, se estiver maduro para receber as informações, vai se desenvolver. (Professora Rute – Infantil II).

Eu acredito que o papel primordial da educação infantil é zelar que a criança tenha acesso a todo esse tipo de aparato, pra que ela possa desenvolver todas as suas competências, suas capacidades. (Professora Eva, Infantil III).

Percebemos que a professora Rute dá ênfase a um tipo de desenvolvimento da criança, o intelectual. Já as outras docentes, Maria e Eva, não citam quais tipos de aspecto do desenvolvimento. Segundo as DCNEI, a Educação Infantil deve garantir um currículo que articule as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças. (BRASIL/DCNEI, 2009).

Sendo integral, o desenvolvimento nesta etapa da educação escolar, não pode ser fragmentado em aspectos de maior e menor valor, como é o caso do aspecto cognitivo, valorizado pela professora Rute que chama de “raciocínio da criança”.

Para Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), o desenvolvimento da criança não pode ser compreendido como um processo compartimentalizado em competências emocionais, cognitivas ou motoras, pois cada um desses aspectos afeta e se integram um ao outro, principalmente nos primeiros anos de vida.

A professora Eva apresenta em outro trecho da conversa, esse olhar sobre a integralidade desses aspectos ao afirmar que a Educação Infantil deve “fornecer todos esses subsídios, dar todo esse aparato que a criança precisa, em todos os sentidos: emocional, social, intelectual, psicomotor. Fornecer subsídios suficientes para a criança se formar, ter um **desenvolvimento pleno**”. (grifo nosso)

A professora Rute concebe que a instituição da creche deve ser um espaço que “envolva” as crianças, que elas se sintam “envolvidas” nas atividades. Em relação a esse envolvimento das crianças, destacamos o que Bujes (2001, p. 21) apresenta sobre esses espaços que atendem crianças: “deve privilegiar o lugar para a curiosidade, o desafio e a oportunidade para a investigação”. Não podemos esquecer que esse envolvimento das crianças vai depender diretamente das experiências que forem propiciadas nesse contexto.

Ainda segundo essa autora as instituições de educação infantil:

[...] são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. (BUJES, 2001, p. 21).

A professora Maria, sobre a sua concepção de Educação Infantil, destacou que:

A educação infantil tem o papel de trazer o diferencial, de trabalhar coisas que não sejam tão comuns ao que elas (crianças) já veem, os estímulos que ela já tem ou que a gente supõe que elas têm em casa, fazer algo que seja diferenciado, estímulos nesse sentido. (Professora Maria – infantil I).

Podemos verificar que a professora traz esse papel específico da instituição que atende crianças em idade de creche e pré-escola. Ao afirmar que as práticas “os estímulos” que devem ser possibilitados nesse espaço devem ser “diferenciadas” dos que ocorrem em seu meio familiar. Essa compreensão também é partilhada por Barbosa (2009, p. 59) ao afirmar que: “uma especificidade desse local em relação a outros espaços educativos das crianças

pequenas, com a família, é a de que os adultos possuem uma intencionalidade pedagógica referenciada não apenas em valores pessoais e contingentes [...]”.

O conceito de creche como espaço institucional inicial de desenvolvimento integral da criança, também pode ser observado quando Maria traz ainda que a creche é “o início de tudo, além dos estímulos, torna a criança um ser mais compreensivo, que seja uma criança com autonomia, capaz de pensar, de criar.”

A professora Rute traz a socialização como uma das consequências e causas da inserção da criança na Educação Infantil, o que também é expresso no documento que norteia essa etapa da educação básica atualmente, quando apresentam as interações entre as crianças e delas com os adultos como um dos eixos norteadores das práticas cotidianas que acontecem nas creches e pré-escolas. (BRASIL, 2009).

É importante apontar que o binômio educar e cuidar não foi citado pelas professoras ao serem indagadas sobre a concepção de Educação Infantil que tinham. Mas, ao tratar do papel docente na creche, elas expressam que o cuidado e a educação constituem uma das principais funções das professoras que atuam em creche.

Rosemberg (2011) considera que essa discussão sobre cuidar e educar crianças pequenas através do campo da educação infantil tem sido um embate e um debate muito mais amplo, passando pela esfera das políticas para a infância, das políticas educacionais, chegando até a sala de atividades, nas concepções e práticas docentes.

As concepções das professoras expressaram seus conhecimentos acerca dessa primeira etapa da educação. Compreendem esse espaço como promotor de desenvolvimento e aprendizagem das crianças bem pequenas, porém não trouxeram o cuidar e educar como ações indissociáveis com as crianças da educação infantil. Assim como apresentaram de forma pouco expressiva o papel dessa instituição nas interações das crianças, através de práticas cotidianas de qualidade. Nenhuma docente trouxe esse espaço com um promotor de bem-estar, alegria, diálogos, formas de expressão, curiosidades e descobertas das crianças.

5.2.3 O papel do docente que atua com crianças de 0 a 3 anos

Bondioli e Mantovani (1998), de forma simples, destacam que a experiência educativa nos espaços de creche envolve tanto as crianças como os adultos que estão responsáveis pelos cuidados e educação delas. Em nossa pesquisa destacamos o papel da professora que atua com as crianças pequenas entre um ano a três anos e onze meses.

Indagamos às professoras entrevistadas sobre que papel atribui ao docente que

atua na Educação Infantil, mais especificamente com crianças em idade de creche. Trazemos primeiramente a fala da professora Maria, que apresenta de forma clara o que para ela são os pilares da sua ação docente:

Eu levo ao pé da letra aqueles três pilares, o cuidar, o brincar e o educar, eu sinto muita falta do professor entender que ele não é só o que educa e eu levo realmente ao pé da letra isso. Quando eu estudava, escutava que tem esses pilares: o cuidar, o educar e o brincar, então eu tento seguir isso a risca, principalmente na minha faixa etária (entre um e dois anos) que tem que ter isso de forma muito intensa. Então eu acho que o professor de creche tem que ter esses três papéis, não é só achar que é pedagógico, porque no cuidar você está ensinando, quando eu estou presente no banho, quando eu estou presente na troca de fraldas, quando eu estou presente penteando os cabelos eu também estou ensinando, eu também estou educando, eu também estou ouvindo eles se desenvolverem mais ainda.

Nessa resposta, não observamos nenhuma soberania dos papéis que atribui à docência na educação infantil com crianças em idades de creche. Ao contrário percebemos uma relação harmônica entre o cuidar, o educar e o brincar. O cuidar e o educar são ações das tarefas docentes, já o brincar, apontado pela professora, é uma ação da criança, sendo assim, percebemos que para Maria é fundamental possibilitar as brincadeiras na rotina das crianças.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) apontam que o profissional docente que atua com as crianças de até 3 anos têm uma especificidade e um papel todo diferenciado dos demais professores das outras etapas de ensino. Sendo assim, precisam adotar uma metodologia também diferenciada, em que cuidar e educar façam parte de toda a rotina da turma que são responsáveis.

Aprofundando ainda mais essa concepção, Barbosa (2009) reflete sobre as ações de cuidado nas creches brasileiras, afirmando que:

[...] o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. (BARBOSA, 2009, p. 68).

Já em relação à concepção de educar bebês e crianças pequenas a autora enfatiza que:

[...] o ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar. (BARBOSA, 2009, p. 69).

A autora salienta ainda que a indissociabilidade entre esses dois atos, cuidar e educar, na Educação Infantil, vem sendo alvo de complexas discussões na história brasileira, ao longo dos últimos vinte anos, permanecendo o debate nos dias atuais.

Maria tanto apresentou um discurso de conceber a articulação entre cuidar, educar e brincar, quanto apresentou em suas práticas esse enfoque. Podemos observar tal constatação a partir do registro realizado na turma de Infantil I:

Na hora do lanche a AE e a professora interagem a todo momento com as crianças: insistem para que comam, pedem que elas experimentem a comida dizendo: “Só um pouquinho!”, “Tá uma delícia essa carne, esse feijão, huum!””. Duas crianças que inicialmente não queriam comer acabam comendo todo o almoço com a ajuda e incentivo das profissionais. Maria ajuda as crianças a cortarem a carne, mas faz questão de deixá-las segurar a colher e comer sozinhas, algumas crianças ainda não conseguem acertar a colher dentro da boca e derramam a comida na mesa, a professora chama a atenção delas dizendo: “Bota só um pouco na colher Clara e vai devagarzinho.” (Diário de campo, data: 25/09/2015).

Como já discutido no item 5.1, vale lembrar que a professora Maria também em algumas ações como as trocas de fraldas, na maioria das nossas observações sobre esse momento da rotina não dialogou com as crianças, as vestia mecanicamente, só quando as crianças tomam a iniciativa é que ela as respondia, mas de forma pontual, parecendo realmente interessar-lhe apenas terminar aquele momento o mais rápido possível.

Na fala da professora Rute, verificamos a importância que delega ao docente que atua com crianças bem pequenas, de realizar um trabalho que fragmenta as ações de educar e de cuidar:

O professor de creche além de desenvolver o lado pedagógico também tem que ser um cuidador. Ele tem que cuidar, tem que está passando segurança para as crianças, tem que está prestando afetividade, tem que está acolhendo. Porque a criança da creche não vem somente naquele período, estuda e vai embora, ela passa o dia todinho, ela faz as refeições dela, então eu acho que o carisma, a atenção, o cuidado com a criança da creche também tem que acontecer. (Professora Rute – Infantil II).

Nesse sentido percebemos uma diferenciação entre o que ela define como “lado pedagógico” que são as atividades de educar e o trabalho de ser “cuidador”. É como se cuidar e educar não fossem indissociáveis. Apontando mais uma vez uma dicotomia entre essas duas ações.

A professora Rute ainda traz a perspectiva do papel docente em prestar “segurança” às crianças com as quais trabalha. Essa segurança, para Araújo (2013, p. 31) se dá no âmbito físico e psicológico da criança por parte do adulto educador e é “condição imprescindível para o seu bem-estar e para aprendizagem ativa”.

Em uma perspectiva semelhante a da professora Rute, a professora Eva traz de forma também dicotômica a relação entre cuidar e educar no papel docente de quem atua com crianças de creche, ao se referir as atividades que envolvem cuidados, define como sendo a “hora do cuidar”.

Eu acho que a primeira coisa que um professor tem que ter em mente é a atenção que a criança merece ter, em todos os sentidos, em todos os aspectos para o desenvolvimento dela, no cognitivo, no emocional, no social. Então da hora que a criança chega até a hora que a criança vai embora, tudo o que o professor tem que fazer tem que ser intencional e visando isso, na hora do cuidar tem que ser direcionado, o cuidado da gente que trabalha em creche, o cuidado na hora de se alimentar, dar um banho, de levar ao banheiro, de escovar os dentes, de lavar as mãos, tudo tem que ter uma intenção, no sentido de desenvolver as capacidades da criança. (Professora Eva – infantil III).

Sobre essa confusão teórico-prática entre cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas nas creches, Coutinho (2013) ressalta que os paradoxos ocorrem principalmente por dois fatores: o primeiro se dá por essa etapa da educação básica ser extremamente complexa e rica na vida do sujeito, o que requer das docentes conhecimentos aprofundados e uma organização pedagógica diferenciada das demais etapas; o segundo fator acaba sendo um olhar contrário a esse, em que na educação infantil, especialmente na creche, não se tem intencionalidade pedagógica, prevendo-se apenas respostas imediatistas as necessidades físicas, de higiene e de alimentação das crianças, sem qualquer planejamento.

Uma proposta não impede a outra, elas se complementam. Ao ser um universo tão complexo a vida da criança na creche, requer dos professores, tanto um planejamento e uma intencionalidade pedagógica que assegure experiências cotidianas de cuidado e educação, em que se cuidando se educa e educando se cuida. Essa compreensão parece ainda ser frágil nas concepções e práticas, principalmente das professoras Rute e Eva.

Percebemos na fala de Eva que ela só aponta atividades de higiene e alimentação como atividades exclusivas de cuidado, mas vale refletir: Quando eu organizo um jogo de corrida de sacos para as crianças, eu não penso em certos cuidados que terei que ter para que nenhum problema ou acidente ocorra entre as crianças? Quando eu escolho uma história, eu não terei o cuidado de selecionar um livro adequado a faixa etária que eu atuo? Quando eu banho, conversando com as crianças sobre a importância da água em nossas vidas e que não devemos deixar o chuveiro aberto para poupar água, eu não estou educando?

Relembrando que durante as observações foi possível constatar um reflexo da fragilidade acerca da relação entre cuidado e educação das crianças: a professora Eva, se omite quase que por completo das atividades que envolvem o cuidado de forma mais direta,

como por exemplo, o banho e as refeições das crianças, deixando que esses momentos sejam realizados quase que exclusivamente pela AE. Durante o banho, em todas as oito sessões de observação, em sua turma, não se dirigiu as crianças, apenas entregou suas toalhas e deu o comando para que ficassem encostadas na parede esperando os demais colegas terminarem o banho dado pela AE. Não existia qualquer mediação de nenhuma das adultas visando a autonomia, a aprendizagem de cuidado com o corpo pelas crianças ou outras aprendizagens. A AE passava o sabonete, o shampoo e também enxaguava o corpo das crianças rapidamente, a professora apenas observava em silêncio e também demonstrando certa impaciência com as brincadeiras e interações entre as crianças nesse momento.

Ainda sobre as práticas da professora Rute, já expressas neste capítulo, ela quase sempre participava das atividades que envolviam a alimentação e a higiene das crianças, mas delegava as idas aos banheiros das crianças especificamente a AE. Sua participação nesses momentos da rotina eram mecânicos, banhava e alimentava as crianças sem se dirigir a elas, além disso, era extremamente permissiva, o que ocasionava diversos conflitos entre as crianças, que chegavam a se agredir fisicamente, o que deixava a professora irritada, fazendo com que gritasse com todo o grupo de crianças, como se essas fossem as culpadas. Nessas ocasiões as crianças se sentiam culpadas, ficavam em silêncio e apreensivas com as ameaças da professora “você não vão assistir filminho não viu, não sabem se comportar!”.

Barbosa (2009), Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), Falk (2011), Bondioli e Mantovani (1998), Malaguzzi (1999; 2016), concordam que um dos principais papéis da docência com bebês e as crianças bem pequenas é de inserir estes sujeitos no mundo das interações. As professoras devem oportunizar momentos de interação entre as crianças, delas com diversos objetos e espaços e delas consigo mesmas. Para isso a docente terá que interagir com qualidade com esses sujeitos, o que significa ampliar suas experiências dentro do contexto de educação e cuidados que deve ser a creche.

Encontramos nas concepções das professoras sobre o papel do docente que atua na creche, relações extremamente intrincadas com as práticas das professoras observadas. Maria apesar de não trazer anteriormente o papel do educar e cuidar, na Educação Infantil, apontou essas ações como principais da docência nessa etapa. Maria salientou ainda, a importância de se possibilitar o brincar para as crianças dessa faixa etária. Rute e Eva, mais uma vez, trazem concepções semelhantes, apesar de trazerem o cuidar em suas falas, desarticulam essa ação com o educar. Tal visão das duas professoras relaciona-se diretamente com as práticas que realizavam com as crianças.

Além disso, destacamos ainda que nenhuma docente expressou a relevância das interações. As professoras em suas falas, não apontaram que o papel do docente que atua com bebês e crianças bem pequenas é de interagir com esses sujeitos através de variadas linguagens.

5.2.4 O desenvolvimento da linguagem oral

Durante nossa entrevista com as professoras, foi muito esclarecedor para estabelecer uma relação entre o que compreendiam e o que realizavam cotidianamente com as crianças saber como elas acreditam que ocorria o surgimento da linguagem oral no ser humano.

Todas as três professoras trouxeram em suas respostas o papel da interação para que a linguagem oral surja na criança, porém as ênfases na interação foram diferenciadas, observemos:

Eu vejo que ela (linguagem oral) surge com as interações, é nessa vivência com o outro, com o adulto, com a outra criança. Eu acho que a linguagem surge das vivências do dia a dia, do cotidiano, das interações, das relações que a criança mantém com o outro, principalmente com o outro, mas com tudo mais que é a cerca. Mas o principal é essa relação com o outro, seja com a outra criança, seja com o adulto. (Professora Maria – Infantil I).

Para que ela (criança) possa tá interagindo. Ela começa balbuciando e aí começa a ouvir e a perceber que é uma forma de comunicação. Ela vai ter que se expressar, vai ter que tentar falar para que a pessoa entenda, compreenda o que ela quer. Então eu acho que é uma necessidade que vai ocorrer para que ela possa desenvolver essa linguagem, é uma necessidade que ela vai sentir. (Professora Rute – Infantil II).

Para se comunicar! A partir do momento que a gente sente a necessidade de se comunicar. A criança está inserida num meio falante, acho que é da natureza nossa mesmo, é a principal forma que a gente tem de se comunicar, existem outras, mas essa é natural do ser humano. A criança vê e tem necessidade também de se comunicar oralmente. Então eu acho que é algo que parte além do natural, tem aquele estímulo, se a criança vive inserida no meio falante, no meio de oralidade, então é uma necessidade que a pessoa tem, a de se comunicar. (Professora Eva – Infantil III).

Maria enfatiza o papel das interações que ocorrem cotidianamente no espaço da creche, entre as crianças e delas com os adultos. Além disso, aponta que o desenvolvimento da linguagem oral ocorre como consequência das interações. As teorias de Piaget, Vigotski e Wallon retratam essa importância das interações sociais no desenvolvimento humano.

As professoras Rute e Eva apesar de trazerem que as crianças estão inseridas em um meio social, que se relacionam com as outras pessoas “falantes”, apresentaram uma visão

de que a linguagem oral surge como necessidade da criança de interagir, se comunicar e se expressar.

As professoras trouxeram perspectivas complementares de como se dá o surgimento da linguagem oral na criança. Tanto a criança inicia sua linguagem oral pelas interações que lhes são proporcionadas, como inicia a linguagem para interagir com o outro, com o mundo que a circunda.

A professora Maria lembra ainda que essas interações acontecem não só da criança com o outro, mas também com “tudo que a cerca”, isto é, também com os objetos com os quais as crianças entram em contato e com os espaços em que elas estejam inseridas. Os mesmos autores, Piaget e Inhelder (2009) afirmam que são fundamentais as experiências físicas com os objetos, principalmente para as crianças em idade de creche, que estão em estágios de se apropriarem das propriedades dos objetos e espaços que a cercam, inclusive através da linguagem oral. Essas experiências são constituidoras de importantes estruturas mentais na infância.

Conhecemos ainda o que professoras pensavam sobre o papel da linguagem oral na vida da criança. A professora do Infantil I compreende que a comunicação é o principal papel da fala quando surge na criança, pois antes eram necessárias as interpretações dos adultos sobre os gestos e olhares das crianças, na tentativa de perceber e atender as suas necessidades. Com o surgimento da fala as crianças, segundo a concepção de Maria,

conseguem dizer o que realmente querem, e o que não querem, já começam a ter as recusas, a ter as aceitações, pelo menos hoje, as minhas crianças já bem claramente conseguem dizer o que querem e o que não querem, inclusive se a gente está em uma atividade elas escolhem a brincadeira, escolhem a música, dizem não pra uma, ai dizem o outro nome da música que querem. Já são bem capazes disso, então essa comunicação se torna mais clara.

A professora Rute adota essa mesma perspectiva, porém de forma mais sintética e demonstrando insegurança em suas colocações. Ela afirma que, com o surgimento da fala é possibilitado à criança “a conversa, o diálogo” de forma mais direta com os outros, além de uma compreensão clara dos adultos sobre o que querem expressar esses sujeitos. A professora Eva também aponta a comunicação como sendo o principal papel da fala para a criança, afirmando ainda que: “A função da linguagem oral na criança não chega a ser diferente da necessidade que nós todos temos, a necessidade que a gente tem de comunicação, de **comunicar, de transmitir seus desejos, seus pensamentos, suas ideias.**” (grifos nosso)

Quando afirma que a função da linguagem oral para a criança é a de comunicar seus pensamentos e ideias, a professora Eva traz o ato de comunicar, de se fazer entender, de expressar suas necessidades físicas e emocionais ao outro.

Sabemos que além da comunicação, a linguagem capacita a criança para o pensamento, para um mundo que vai além do momento atual que vive, do imediatismo de resolver algo no aqui e agora, possibilitando reviver o passado e planejar o futuro em certas situações como nos afirma Piaget (1986). Assim, a linguagem “decuplica os poderes do pensamento”. (PIAGET; INHELDER, 2009, p. 79)

Podemos destacar em todas as considerações das professoras a relevância que atribuem ao papel da comunicação possibilitado pelo surgimento da fala da criança, que segundo Vigotski (2008) garante a preservação e a transmissão de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Indagamos ainda as docentes com relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças com as quais trabalham: qual papel elas atribuem a família nesse desenvolvimento? A professora Maria trouxe a seguinte ideia:

Aqui (creche) eu penso em uma brincadeira em que eu faça ela (criança) falar, em casa não, a família vai brincando, vai propondo, mas não é uma coisa que eles (família) reflitam sobre. Ninguém reflete em casa sobre o desenvolvimento da linguagem da criança, a gente só vive em casa, a gente brinca, estimula da forma mais natural possível, e aqui (creche) a gente planeja, pensa, tenta fazer uma atividade diferenciada a cada dia para ver se consegue alcançar determinado desenvolvimento de cada criança.

Percebemos uma clareza na resposta de Maria sobre as especificidades dessas duas instituições, pois aponta que o espaço da creche é uma instituição diferente da família. Que as práticas realizadas na creche se diferenciam, pois devem ser intencionalmente pensadas por profissionais. Já as famílias, têm sim um papel nesse desenvolvimento da linguagem oral, mas que acontece de forma natural e não planejada.

A mesma docente expõe ainda que, compreende que o desenvolvimento da linguagem oral se dá em todos os ambientes que a criança frequenta, caso conversem com ela e a escutem, por isso, sempre tenta estabelecer uma parceria com a família das crianças com quem trabalha, em relação não só a questão de desenvolver essa linguagem, mas também as outras, como é o caso da linguagem corporal, tão fundamental na faixa etária de crianças de um ano de idade. Vejamos um trecho dessas ideias expressas pela docente:

Com a minha faixa etária eu tento sempre trabalhar em conjunto. As vezes o que eu faço aqui (creche) eu peço para mãe fazer também, seja para o desenvolvimento

motor ou da linguagem. Peço para conversarem com elas (crianças), cantar com elas, ler para elas. Digo pras mães: “faz isso que a gente faz aqui, que isso é super importante!” Tento mostrar esse elo, mostrar pra eles (pais) o quanto são importantes esses estímulos. (Professora Maria – Infantil I).

Para autores como Malaguzzi (1999), Barbosa (2009), entre outros, essa parceria com as famílias é imprescindível na educação das crianças até cinco anos, para o desenvolvimento, aprendizagem e principalmente bem-estar delas nos espaços coletivos de educação e cuidados. No Brasil esse compartilhamento entre família e instituições educacionais que trabalham com crianças dessas idades é prevista na LDBEN, (BRASIL, 1996) e também nas DCNEI, (BRASIL, 2009).

Barbosa (2009, p. 33) considera que as famílias das crianças são:

[...] elementos constituintes das relações que acontecem na instituição educativa, afinal as crianças são pequenas e, para se sentirem acolhidas na creche dependem da sintonia entre a família e os profissionais da escola. Essa é mais uma das especificidades dos estabelecimentos de educação infantil. Nesse sentido, complementaridade e partilhar são decisivas na relação escola, criança e família.

Tratando sobre o papel da família no desenvolvimento da linguagem oral da criança, a professora Rute afirmou que:

A família tem que estar sempre conversando com a criança. Se a criança falar uma palavrinha que ainda não sabe falar direito, seria muito bom se os pais repetissem a mesma palavra da maneira correta para que a criança escute e venha falar a maneira correta. Conversar com as crianças tanto em casa como na creche, está sempre ouvindo elas, perguntando e respondendo às crianças. (Professora Rute – Infantil II).

Autoras como González-Mena e Eyer (2014) que estudam e pesquisam sobre as práticas de adultos com bebês e crianças bem pequenas em contextos de interação e educacionais, discordam da visão da professora Rute, ao trazerem que não é necessário corrigir de forma direta as crianças em suas falas e palavras ainda equivocadas. A criança ampliará muito mais seu vocabulário com diálogos significativos e reais do que sendo corrigidas nas palavras que ainda está construindo significados.

Assim como as autoras, acreditamos que através de conversas cotidianas sobre diferentes assuntos do interesse da criança e tendo um adulto que se expresse corretamente no dia a dia com elas, explicando as situações ao passo que essas ocorrem, as crianças se apropriarão de forma prazerosa e significativa de palavras e expressões, do que sendo corrigidas gramaticalmente a todo instante, visto que nesse início, as incoerências lexicais acontecem com frequência. Algumas dessas palavras consideradas “erradas” pelos adultos,

muitas vezes são extremamente coerentes na lógica da criança que está construindo essas relações entre as palavras e seus significados, além de algumas serem bem criativas. (GONZÁLEZ-MENA; EYER, 2014).

No trecho a seguir da entrevista, trazemos ainda o olhar da professora Eva que diferentemente das outras docentes, responsabiliza a família por não ajudar no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, apresentando uma perspectiva preconceituosa sobre os pais das crianças, deixando claro acreditar que “a falta de compromisso dos pais” atrapalha o trabalho dela com as crianças.

Talvez o trabalho que a gente faça aqui, boa parte dele, era pra ter sido feito desde quando a criança era bebê. Se todas as famílias tivessem a mesma atenção com certeza o trabalho em sala de aula seria mil vezes mais fácil, mais facilitado, muitas vezes a criança encontra isso só dentro da escola, principalmente quando a gente tem um público como o nosso, de escola pública. Olha a nossa clientela? Os pais não têm acesso à informação, não ligam, tem pouco estudo. Coitados! Então quem acaba fazendo esse papel é a escola, nós! (Professora Eva – Infantil III).

Fica explícito mais uma vez, que as concepções apresentadas pelas professoras, Maria, Rute e Eva, sobre o surgimento da linguagem oral na vida das crianças, de forma geral são bem distintas. Enquanto Maria aponta papel importante e diferenciado das famílias nesse processo, estabelecendo parceria com as famílias de suas crianças para ampliar essa linguagem, as outras docentes trazem: uma percepção de família que deve ter um papel de correção nas falas “erradas” das crianças, como propõe Rute; uma visão preconceituosa sobre as famílias das crianças e de responsabilização do fracasso do trabalho que é realizado com as crianças na instituição, com aponta Eva.

5.2.5 O papel da docente no desenvolvimento da linguagem oral das crianças

A última pergunta feita às professoras participantes da pesquisa foi: qual é o seu papel no desenvolvimento da linguagem oral das crianças com as quais trabalha? As falas das docentes foram unânimes em dizer que o seu papel era o de estimular, desenvolver e possibilitar a fala das crianças no cotidiano da creche. As professoras Rute e Eva trouxeram exemplos práticos de atividades que realizam com as crianças e que segundo elas desenvolvem a linguagem oral da criança bem pequena. Vejamos alguns dos discursos de cada professora sobre essa questão:

Eu acho que a linguagem se desenvolve seja qual for o ambiente que você estiver, não somente no ambiente escolar. Nós temos um papel de estimular ainda mais, de forma organizada e estruturada. Eu acho que o papel do educador para desenvolver a

linguagem é proporcionar, ampliar, gerar mais momentos que possibilitem a criança desenvolver a fala. (Professora Maria – Infantil I).

É de estimular a linguagem de todas as maneiras possíveis, conversando com a criança, cantando, fazendo a rodinha de conversa, que é muito importante todos os dias, deixando elas falarem. Quando ela (criança) falar e a gente não entender, perguntar várias vezes para estimular a fala. (Professora Rute – Infantil II).

O meu papel? Viabilizar, oferecer oportunidades para que ela (criança) desenvolva a linguagem. Aproveitar todas as possibilidades que eu tenho em sala de aula para que isso aconteça em uma roda de conversa, na contação de histórias, até mesmo no cotidiano, quando a criança me aborda, seja para o que for, para falar de um coleguinha, para reclamar de algo, de alguma coisa. (Professora Eva, Infantil III).

Ao se referirem ao seu papel como sendo de estimular a fala das crianças, de oportunizar momentos de conversas com elas, escutando-as durante a rotina, as professoras demonstram ter uma compreensão geral do que seja o seu papel docente para colaborar com o desenvolvimento da linguagem oral desses sujeitos. De fato, como Junqueira Filho (2001, p. 138) aponta, o estímulo oral é fundamental para o desenvolvimento da fala na criança. Entre as diferentes situações e problemas que podem influenciar nesse processo, está o fato de que “nos ambientes em que ela vive – seja no berçário ou em casa -, não haja estimulação oral suficiente para que ela se dê conta do sentido da utilização dessa linguagem na vida cotidiana [...]”.

No entanto, vale registrar que as professoras não se colocam como modelo de falantes nas práticas com e para as crianças, através das interações verbais que ocorrem cotidianamente no contexto da creche, não expressaram a percepção da importância que as suas atitudes e posturas verbais têm no desenvolvimento da fala dos sujeitos infantis. É preciso chamar a atenção para isso, pois, como afirma Junqueira Filho (2001), é através das práticas dos adultos, nas situações cotidianas das creches que as crianças se organizam para se tornarem falantes, esse é o real estímulo para o desenvolvimento da linguagem oral, ser um modelo de falante com e para as crianças. As DCNEI, (BRASIL, 2009), evidenciam a necessidade das práticas pedagógicas garantirem as crianças diversificadas experiências que envolvam diferentes linguagens, entre elas, a oral, como podemos verificar nos seguintes incisos do artigo 9º:

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão; gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...]. (BRASIL, 2009).

Um fator importante para que essas experiências expressas nas DCNEI envolvendo a linguagem oral das crianças sejam contempladas no cotidiano das creches, deve ser a organização de um planejamento que possibilite tanto uma flexibilidade para a escuta atenta das crianças, como a organização de práticas que privilegiem as brincadeiras e os diferentes momentos de interações entre as crianças e delas com os adultos. (BRASIL, 2009).

A professora Maria aponta a necessidade de planejamento para que a intervenção docente seja mais eficaz e contemple as diferenças entre as crianças:

É bem pensada, bem elaborada, tudo é planejado pensando nesse desenvolvimento de cada criança, tendo esse olhar, pois tem crianças que já chegam falando algumas coisas, outras menos, e aí você vai tendo aquele olhar individual pra tentar estimular da melhor forma cada um, já que elas não se desenvolvem todas da mesma forma. Ter este olhar atento e bem direcionado para poder desenvolver da melhor forma cada criança. (Professora Maria – Infantil I).

Barbosa (2009) define o exposto pela professora acima como a intencionalidade pedagógica na educação das crianças. A autora complementa ainda que:

O professor não pode pensar ou movimentar-se pela criança, mas pode sustentar, favorecer ou conter as ações e as experiências de cada uma no coletivo. Sustentar significa manter o equilíbrio, nutrir, proteger, garantir e fornecer os meios necessários para a realização e continuação de uma atividade [...]. (BARBOSA, 2009, p. 108).

Ainda, segundo a autora, de uma forma geral, o papel da docência na educação infantil requer observação constante do professor para que possa propor um planejamento em que prime pelas interações, organizando o ambiente e as experiências a serem vivenciadas nele. Para Barbosa (2009, p.103), “garantir a intencionalidade educacional nos planejamentos e nas propostas é ajustar a observação e a intervenção no momento em que está acontecendo, com sensibilidade e sutileza.”

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 15) enfatizam que a construção do conhecimento da criança sobre si, sobre o mundo, sobre os outros depende diretamente da mediação, do olhar e da ação docente, “nestes cruzamentos se constrói a identidade e a alteridade” de cada criança. Ainda segundo as autoras o ambiente educacional e as práticas pedagógicas com as crianças devem ser abertos às linguagens das crianças, escutando-as e respeitando-as em suas capacidades exploratórias.

Ao expressarem o que pensam sobre o seu papel no desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas, as professoras primeiramente atribuíram sim, importância ao seu papel docente no desenvolvimento dessa linguagem, mas não consideram

em suas falas a importância de possibilitarem interações verbais de qualidade entre elas e as crianças e entre as próprias crianças durante os tempos vivenciados na instituição.

As professoras apesar de trazerem como papel delas estimular a linguagem das crianças, não abordaram o seu papel de organizarem ambientes, tempos e materiais que possibilitem as interações verbais das crianças e ampliem a linguagem oral delas.

Além disso, outro ponto que precisa ser destacado é que nenhuma das professoras trouxe o seu papel de manter diálogos com as crianças nos momentos de higiene, alimentação, transição de atividades, chegada e despedida delas e de suas famílias, como se as únicas atividades que desenvolvem a fala da criança fossem restritas a roda de conversa, contação de história e cantiga de músicas. Porém vale ressaltar que apesar de não ter expressado em sua fala, a professora Maria em sua prática, estabelecia ricos diálogos com as crianças, nos diversos momentos da rotina.

6 A LINGUAGEM ORAL NAS INTERAÇÕES COTIDIANAS DAS CRIANÇAS

*“Não direi;
Que o silêncio me sufoca e mordaça.
Calado estou, calado ficarei,
Pois que a língua que falo é de outra raça.”*
(José Saramago)

Apesar de não ser o foco central desse trabalho, as interações verbais entre as crianças estiveram sempre presentes nas observações realizadas, inclusive independentemente das possibilidades que as professoras lhes proporcionaram. Assim, tendo em vista a constatação das frequentes e diversas interações entre as crianças, muitas delas passando despercebidas pelos adultos que as acompanhavam (professoras e assistentes educacionais), surgiu a necessidade do presente capítulo.

Percebemos três conjuntos de interações comunicativas, através da linguagem oral e gestual, entre as crianças das três turmas observadas: o primeiro se refere às interações que se iniciavam por conflitos e disputas por pessoas ou objetos; o segundo se relaciona com as atitudes de cooperação e de cuidado entre as crianças; o terceiro trata das interações que se iniciavam a partir da imitação e do jogo simbólico (brincadeiras).

6.1 As interações iniciadas por conflitos e disputas

As crianças menores, do Infantil I, utilizavam a linguagem oral ainda de forma inicial, apoiando-se essencialmente nos gestos (apontar, olhar) para conseguirem se comunicar. Os meninos e as meninas do Infantil II, já conseguiam utilizar a linguagem oral de forma mais compreensível para comunicar seus desejos, interesses e necessidades, mas algumas crianças, ainda necessitavam do apoio dos gestos nessas interações. As crianças do Infantil III, já conseguiam externalizar seus pensamentos através da fala, já organizam uma frase curta para se comunicarem. Mesmo tendo a linguagem oral mais desenvolvida do que as crianças das outras turmas, algumas crianças de três anos ainda se apoiavam ou utilizavam o gesto como forma mais usual de comunicação, ou seja, o ato mental se prolongava no ato motor, como considerava Wallon.

É necessário salientar que as características que permeiam as formas de comunicação das crianças, para além da maturação biológica do desenvolvimento do ser humano, são

fortemente impactadas pelos contextos em que elas estão inseridas cotidianamente, e, são essenciais para fomentar a linguagem oral delas.

Referindo-nos especialmente aos contextos de cada turma, podemos estabelecer uma relação entre a quantidade de disputas e conflitos que observamos entre as crianças da turma de Infantil II em comparação com as outras duas turmas: Infantil I e III.

Alguns conflitos e disputas aconteciam entre as crianças das outras turmas, geralmente por disputas de brinquedos ou da atenção de um colega. Porém os adultos dessas turmas quando percebiam os conflitos verbais ou físicos, intervinham de alguma forma, dialogando com as crianças (postura da professora Maria do Infantil I) ou chamando a atenção delas de forma impositiva (como no caso da professora Eva do Infantil III).

Já na turma de Infantil II, as disputas entre as crianças, os conflitos verbais e corporais aconteciam várias vezes durante o dia. Geralmente os adultos responsáveis pelas crianças não intervinham, deixavam os conflitos chegarem ao ápice, como quando alguma criança começava a chorar, por ter sido machucada por algum colega. Muitas vezes, as educadoras da turma nem percebiam as disputas e os conflitos que aconteciam entre as crianças, como podemos perceber no trecho abaixo:

As crianças estavam brincando com os brinquedos disponibilizados pela professora, bonecas, carrinhos e utensílios de cozinha. Armando pegou uma panelinha de brinquedo. Fernanda disse pra ele: “Sai daqui, é das meninas!” Armando ficou olhando para as três meninas que brincavam de cozinhar. Ele jogou a panela nas meninas e saiu correndo. Carol atingida pelo objeto começa a chorar, olha para a professora que está longe escrevendo nas agendas, então da língua para Armando, dizendo: “seu diota!” Depois parou de chorar e continuou a brincar. Nenhuma das adultas percebeu esse conflito. (Diário de campo, data: 23/10/2015).

As meninas mostram nessa cena, escolher seus parceiros de brincadeiras, além de um aparente preconceito de gênero, que na verdade foi apenas uma reprodução do que a professora havia dito antes da atividade: “carrinhos pros meninos, as bonecas e panelinhas pras meninas!” Essa cena mostra o quanto às crianças aprendem com as falas e os conceitos positivos ou negativos das professoras, dos adultos que as cercam e também dos iguais.

Além disso, ficou evidenciado que Carol esperava a intervenção da professora sobre o que tinha acontecido, porém ao perceber que a professora nada faria, a menina expressou através do choro, do gesto e da fala, seus sentimentos negativos em relação à agressão que havia sofrido por parte do colega.

Tentando olhar a situação do ponto de vista de Armando, parece que ele desejava estabelecer uma relação com as meninas, aproximou-se delas e pegou uma panelinha, mas foi

rejeitado. Podemos levantar a hipótese de que a forma que encontrou para expor seu sentimento de frustração foi jogando o objeto nas meninas que não o deixaram participar da brincadeira.

É possível que algumas intervenções por parte da professora ou da assistente logo no início do conflito entre as crianças pudessem ter modificado toda a cena relatada, talvez ela nem tivesse acontecido, se a professora anteriormente não tivesse estipulado “carrinhos para meninos” e “bonecas e panelinhas para as meninas”. A fala da professora é um modelo de adulto falante (JUNQUEIRA FILHO, 2001; GONZÁLEZ – MENA e EYER, 2014) para as crianças, e muitas vezes, os conteúdos preconceituosos expressados por esse adulto referênciam, tornam-se uma verdade para elas.

Foto 24 – “Boneca é pra meninas!”



Fonte: Arquivo de Pesquisa (2015).

Situações de disputa também aconteciam cotidianamente durante as brincadeiras no parque de areia, mas em quantidade bem menor do que nos outros espaços da creche, principalmente em relação à turma do Infantil II. Tal fato, poucas disputas e conflitos físicos e verbais entre as crianças no parque, parece ter uma relação direta com a organização desse espaço, que possuía árvores, alguns brinquedos, crianças de diferentes idades interagindo, areia, formigas e um local em as crianças tinham a liberdade de escolher: seus colegas, suas brincadeiras, seus brinquedos, suas falas, suas histórias imaginárias e reais, sem a coerção dos adultos, na maioria das vezes. Que bom seria se o parque de areia tivesse mais tempos na rotina das crianças da creche!

A disputa se dava pela defesa de ideias, estabelecimento de amizades, brigas por brinquedos e outros objetos (pedras, galhos, sacos). Nessas situações, na maioria das vezes a discussão entre as crianças culminava na agressão física ou verbal entre elas. Quando os adultos viam, logo interviam, chamando a atenção das crianças. Porém, quando essas disputas aconteciam despercebidas pelos adultos, as crianças encontravam suas estratégias de resolução

também através do diálogo, como podemos ver na cena que aconteceu no tempo de parque com as três turmas participantes da pesquisa:

As crianças estão todas disputando um espaço no escorregador. Os adultos em alguns momentos dizem de longe: “Cuidado!”, “Olha os pequenos pra não empurrar e cair!”, “Não empurrem!”. Os pequenos no caso, eram as crianças do Infantil I que estão com os colegas de dois e três anos, disputando um espaço em cima do escorregador. Fernanda (Infantil II) uma das que espera ansiosa para escorregar, vê Bruno (Infantil I) sendo empurrado por Armando (Infantil II). Ela olha para o colega Armando e diz: “Num é pa empurrar, ele é bebê!”. Armando olha para ela e fala: “Eu quer correçar!”. Fernanda finaliza sua mensagem para o amigo: “Tu é grande, tu desce já!”. Armando sai da frente de Bruno e deixa o menino descer o escorregador. Bruno ao descer, levanta-se, limpa a areia e sorri para Armando, que desce logo em seguida. Armando pega na mão de Bruno e os dois vão subir de novo na escada que dá acesso ao escorregador. (Diário de Campo, data: 23/10/2015).

A fotografia a seguir, mostra um momento da referida disputa pelo escorregador.

Foto 25 – Disputando um lugar



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

O diálogo e reflexão das crianças no trecho acima mostram o quanto a linguagem é potencializadora na ampliação das relações entre os sujeitos. Primeiro, a ação de Fernanda em intervir na disputa e início de confusão entre Armando e Bruno foi fundamental para as cenas subsequentes. Fernanda nessa cena usou duas funções da linguagem: a comunicativa e a capacidade de abstração, como apontavam Vigotski e Piaget.

A função da comunicação aparece quando Fernanda vê uma situação e a partir dela comunica suas ideias, expressa seu pensamento através da fala, que foi discordar da atitude de Armando, este por sua vez, escuta a colega, seu conselho de não empurrar Bruno.

A escuta também é uma aprendizagem que deve permear os currículos das creches e pré-escolas e ser desenvolvida no cotidiano da educação infantil, pois um diálogo ou

comunicação dialógica (DE ÂNGELO, 2011), como ocorreu com essas crianças, requer fala e escuta sincera, disponibilidade para ouvir o outro, em uma situação real de interação entre os sujeitos. (ALBANESE; ANTONIOTTI, 1998).

Salientamos que Fernanda e Armando vivenciavam em sua turma do Infantil II, em um cotidiano de permissividade e também de negligência por parte dos adultos que deveriam lhes dar segurança e mediar relações de respeito e afeto, como as que aconteceram na cena citada acima. Geralmente as disputas tornavam-se agressões físicas entre as crianças dessa turma, assim podemos constatar a capacidade das crianças de perceber as atitudes “certas” e “erradas” de se tomar com o outro, mesmo vivendo em contextos e com adultos que infelizmente não ensinavam o respeito entre as crianças e o diálogo para a resolução de conflitos.

Armando aprendeu durante a brincadeira livre, com a colega Fernanda que para descer no escorregador não precisava machucar o colega mais novo. Fernanda ajudou o menino a compreender de forma simples a romper com relações de dominação etária, como defendem as DCNEI em seu art. 7º, e aprendeu ainda que é preciso respeitar o espaço do outro. Bruno, a criança mais nova que participou da cena, aprendeu que através da fala os dois colegas mais velhos não o empurravam, que falar é melhor que bater quando se quer alguma coisa. Essa intervenção da menina, muitas vezes deixou de ser realizada pelas professoras dessas crianças, especialmente a professora Rute, que preferia se omitir nesses conflitos entre as crianças.

Não compreendemos que a fala da criança não tenha nenhuma relação com a dos adultos que ficavam no parque com ela, pois estes, muitas vezes interviam dizendo que as crianças maiores deviam ter cuidado para não machucarem as crianças menores. Mas essas intervenções das professoras e assistentes não se tornaram interações comunicativas, pois elas expressavam essas falas de forma coletiva, sem estar presente nas situações reais que aconteciam, além disso, as falas restringiam-se a ordens e não estabeleciam um diálogo, como o realizado entre Fernanda e Armando.

6.2 As interações iniciadas por atitudes de cooperação e cuidado

Como já expressado, as observações realizadas das ações cotidianas das crianças, inicialmente estavam voltadas apenas para os espaços e tempos organizados pelas docentes para essas interações. Porém, ao longo dos mais de três meses de observações no CEI “Cecília Meireles”, constatamos diversas interações comunicativas entre as crianças, a maioria delas em momentos não planejados por suas professoras, assim como não presenciadas, percebidas e

compreendidas por elas como interações ricas para o desenvolvimento infantil e potencializadoras da linguagem e do pensamento das crianças.

Uma dessas situações de interações em que as crianças se comunicaram não apenas pela fala, mas pelos gestos foi em um dos lanches da turma de Infantil III:

As crianças estão todas lanchando no refeitório. Está sendo servido o segundo lanche da manhã, suco de maracujá com bolachas salgadas. Alan, Natanael, Willian e Caio estão perto um do outro, os quatro conversam e riem. A professora Eva conversa com outra colega, sem notar o que os meninos conversam. Em certo momento Alan bate em cima da mão de Natanael que está sobre a mesa, com bastante força. Natanael começa a chorar em tom baixo. Alan e os outros meninos que estão rindo até então, se entreolham silenciosamente e ficam sérios. Natanael continua chorando baixinho, olha para a sua mão e diz para os meninos soluçando: “Tá doendo minha mão, minha mãozinha!” Alan pega a mão do menino e diz: “Desculpa, viu Natanaelzinho? Desculpa, deixa eu beijar!” E dá vários beijos na mão de Natanael, passa a mão no cabelo do menino e pergunta: “Tá doendo ainda, ta, Natanael? Vai ficar bom, desculpa!” Os outros dois meninos olham a cena e demonstram estar com medo da professora perceber aquela pequena confusão. Natanael enxuga as suas lágrimas rapidamente e diz para Alan: “Tá bom, tá doendo mais não!” apontando para a mão. Eles voltam a comer ao comando da professora: “Vamos comer gente, pára de papo!” (Diário de campo, data: 07/10/2015).

O acontecimento acima nos faz questionar hipoteticamente: se a professora tivesse visto quando Alan bateu na mão do colega Natanael, qual seria sua reação, sua intervenção? O comportamento humano é algo incerto, mas a partir do que observamos da prática dessa docente, provavelmente Alan teria sido chamado atenção de forma autoritária, sem fazer com que refletisse sobre o que causou ao colega, além de ser mudado de lugar, afastando ele de Natanael.

Apesar de na situação inicial ter ocorrido uma agressão física de Alan em relação ao colega Natanael, o olhar de seus colegas de reprovação ao verem o choro de sofrimento do amigo lhe fez refletir e agir através do gesto e da fala na tentativa de minimizar a sua ação anterior. O beijo na mão do colega, o carinho no cabelo, o pedido de desculpa e o olhar de arrependimento de Alan foram verdadeiros e compreendidos por Natanael, que percebeu esse sentimento do colega e o desculpou.

A pergunta acima, sobre a reação e intervenção pedagógica da professora desses meninos, nos faz refletir sobre as interações comunicativas entre adultos e crianças. (ALBANESE; ANTONIOTTI, 1998). A qualidade das interações entre os adultos e as crianças vai influenciar diretamente em suas formas de intervenções. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013).

Quando as crianças envolvidas na cena souberam escutar e compreender os sentimentos umas das outras, sem pré-julgamento, apenas observando e ouvindo o outro, uma interação de qualidade foi realizando-se sem a intervenção direta de um adulto. Seria interessante

se as professoras e os outros profissionais estivessem atentos a essas situações que acontecem com as crianças e entre elas; porém, a intervenção da professora para ajudar na resolução da situação relatada acima, a *qualidade da intervenção* (DEHELÁN, SZREDI E TARDOS, 2011) é que faria a diferença no caminhar da resolução do problema, muito mais do que na resolução do conflito.

Em nenhuma das turmas observadas as crianças eram estimuladas a falarem sobre os seus sentimentos (alegria, raiva, tristeza), sobre o que sentiram para desencadear a realização de certas atitudes. Porém, quando estavam entre si, as crianças falavam sobre o que sentiam, como no diálogo apresentado abaixo, no tempo de parque.

Felipe (Infantil II) está sentado no batente da calçada do parque de areia. Ele fica vários minutos olhando as crianças brincarem e aparenta estar triste. Renata (Infantil I) com um balde na mão passa pelo menino, se baixa até ele e pergunta a Felipe: “Nenê tá triste?” Felipe responde: “Quero um balde!”. Renata pega na mão do menino, que levanta do batente. Os dois vão até um lugar do parque, que tem vários baldes jogados, juntamente com pás de plástico. Os dois sentam no chão e vão brincar. (Diário de campo, data: 29/09/2015).

Como é possível perceber, Renata do Infantil I, realizou uma intervenção eficaz nessa interação com Felipe com uma qualidade que nenhum adulto teve a sensibilidade de fazer naquele dia, apesar de várias profissionais terem passado pelo menino e algumas até terem dito: “Vai brincar, menino!” e “Eita, que hoje ele tá que tá!”. Mas nenhuma delas perguntou o que ele sentia ou porque estava triste, chateado. Renata percebeu a tristeza, perguntou o porquê dela e cooperou com o colega para que fosse brincar com o objeto que desejava, o balde para encher de areia.

Várias atitudes de cooperação e cuidado entre as crianças foram observadas nas salas de atividades, mas principalmente no tempo de parque, em que as interações entre elas eram mais possibilitadas: ajudar os colegas a subirem no trenzinho do parque; ajudar o colega a se vestir, a calçar a sandália, incentivar o amigo a comer, fazer carinho nos colegas que caíam ou choravam por algum motivo, convidar o colega para brincar quando algum estava sozinho. Todas essas atitudes foram expressas em sua maioria pelas crianças através da fala e dos gestos.

Essa sensibilidade e competência para cooperar que as crianças mostraram em diferentes momentos da rotina delas nos remetem para um tipo de pedagogia em que as crianças sejam vistas como protagonistas, co-participantes, co-autoras de suas histórias e aprendizagens dentro do contexto das instituições de Educação Infantil, a *pedagogia-em-participação* (FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Além disso, os exemplos apresentados das interações que as crianças estabeleceram com seus colegas, sem intervenção direta ou indireta dos adultos que as rodeavam, apontam para a capacidade delas de formular hipóteses, estabelecer relações, realizar análises de situações e fazer escolhas: de brincadeiras, de espaços para brincar, de brincar ou apenas observar, de interagir com crianças mais novas e mais velhas, como podemos ver na fotografia abaixo:

Foto 26 – Meninas do Infantil I e III fazendo um bolo



Fonte: Arquivo de pesquisa

6.3 As interações iniciadas por brincadeiras, imitação e jogo simbólico

Em diferentes momentos do trabalho de campo foi constatada a importância da brincadeira livre na rotina das crianças bem pequenas, assim como no desenvolvimento da linguagem oral delas. Pudemos observar atividades próprias das crianças dessa faixa etária, como a imitação e o jogo simbólico, durante os tempos que elas tinham ou criavam para a brincadeira livre, sem intervenção direta dos docentes.

Através das interações entre as crianças, possibilitadas ou não pelas professoras, elas criaram brincadeiras em que a comunicação se fazia necessária, sendo expressas através da linguagem oral e dos gestos, durante a realização de brincadeiras livres, em que a imitação e o jogo simbólico aconteciam. Como evidenciou Piaget, essas duas ações nas crianças, surgem quase que conjuntamente com a linguagem, indicando que o sujeito possui a capacidade de representação, ou seja, a capacidade de pensar no que já aconteceu e no que ainda irá acontecer.

Observamos que as crianças que frequentavam a turma de Infantil I, muitas vezes, iniciaram conversas com seus colegas a partir da imitação dos seus gestos, sons e falas, assim como de outras pessoas com quem conviviam em outros contextos. Em um dos momentos de chegada das crianças dessa turma, por exemplo, a professora organizou diferentes brinquedos como bonecas brancas e negras, panelinhas e fogões de plástico para que todos pudessem manusear e brincar. As meninas e os meninos logo pegaram os brinquedos e ficaram olhando-os

e manipulando-os. Laila foi a primeira a dizer: “Gagau pó neném!” e colocou a colher na boca da boneca. Logo depois, Pedro repetiu: “Gagau pa nenezinha!” e passou a mão na cabeça da boneca com delicadeza. Quando observamos, todas as crianças estavam imitando a ação de Laila, que também estava imitando uma ação que já presenciou alguma vez ou que foi realizado com ela própria, por sua mãe ou outras pessoas.

Percebemos ainda, que a linguagem empregada por Laila ao utilizar a palavra “gagau” é a mesma utilizada diariamente pela professora Maria, o que mais uma vez, nos aponta o adulto como modelo de falante para a criança, de pessoa referência que usa a língua materna. Além do que, mostra que em todos os momentos da rotina, durante todas as falas dos adultos com as crianças, elas estão se apropriando e pensando sobre o uso das palavras. A foto 27, apresenta um desses momentos de imitação e jogo simbólico na turma do Infantil I.

Foto 27 – Crianças alimentando as bonecas



Fonte: Arquivo de pesquisa (2015).

As crianças interagiram com as bonecas e também entre si. A professora e a AE da turma não interferiram, organizaram apenas o espaço e os materiais para a brincadeira e a interação das crianças. No momento em que a boneca que segurava caiu no chão, Bruno, disse: “Chora não, neném!”. Pedro viu o que o amigo disse e também repetiu para sua boneca: “Neném, chora não, neném! Tu quer dormir, é?”. As crianças riam umas para as outras, imitavam os gestos que alguma delas fazia com a boneca e com outros objetos disponíveis. Ficaram nessa atividade vários minutos durante a manhã, o que foi respeitado pela docente da turma.

A oportunidade que tiveram se interagir entre si, mediados pelos objetos disponibilizados, mostrou que as crianças já representavam ações que viram em algum espaço que participam, assim como também imitam falas e as ampliam, como fez Pedro, que iniciou sua fala imitando o colega Bruno, mas a ampliou, fazendo uma pergunta à boneca.

Essa ampliação da fala por parte do menino Pedro, mostra a capacidade humana de aprender com outro através da interação no que se refere à linguagem oral e também acontece em

outras aprendizagens. Mas a linguagem oral, como nos alerta Villalba e Iglesias (2007), vai muito além de uma reprodução de sons, da repetição do que o outro fala, da simples imitação: a linguagem oral possibilita o pensar na criança.

O jogo simbólico também apareceu em alguns momentos da rotina das turmas do Infantil II e III, possibilitando a interação verbal entre as crianças. As poucas possibilidades de brincadeira livre, organização de espaços e materiais adequados pelos adultos responsáveis por essas turmas podem ter colaborado para a pouca incidência dessa atividade (jogo simbólico) entre as crianças.

O momento do *parque* se tornava um espaço e um tempo em que as crianças tinham a possibilidade de brincarem livremente, como já trouxemos em outras observações. Nesse lugar elas construía diferentes histórias, com diferentes personagens e diálogos. Em uma manhã, por exemplo, as crianças de todas as turmas estavam cozinhando e conversando, como podemos acompanhar no registro a seguir:

Duas meninas do Infantil III estão sentadas na areia do parque enchendo baldes com areia. Uma delas, Sofia, começa a falar: “Eu vou fazer o almoço dos meninos!”. A outra menina, Karla, olha para a colega e diz: “Eu também vou fazer o almoço, mulherzinha!”. As duas começam a rir e continuam a mexer com a pá e com o balde. Clara, do Infantil I, chega perto das duas meninas que brincam de cozinhar concentradas. Ela senta perto delas com seu balde. Karla pergunta à Clara: “Tu quer cozinhar com a gente? A gente deixa!”. Clara balança a cabeça afirmando que sim e diz: “Quer!” As meninas começam a oferecer a comida que estão a fazer para os colegas que brincam no parque e até mesmo para os adultos. Elas perguntam: “Quer comer um arroizim com carninha?”; “Quem quer feijão?”; “Menino, come um pouquinho dessa sopa!”; “Tia, quer comer o quê?”. Passam todo o tempo do parque brincando de cozinhar para os filhos, os vizinhos e seus maridos (alguns meninos do Infantil III, que aceitam assumir esse papel, definido pelas meninas). Clara participa de toda a brincadeira com as meninas mais experientes. (Diário de campo, data: 05/10/2015).

O trecho citado descreve uma das várias cenas que presenciamos ao longo desta pesquisa, durante o *parque*, em que as crianças em suas brincadeiras, representavam situações que haviam vivenciado ou presenciado em outros contextos, ampliando-as com outras falas imaginárias. Muitas vezes, as meninas brincavam de mãe, mas também de princesas, de bruxas, de fadas. Os meninos eram filhos das meninas, maridos, mas também ladrões, policiais, dragões, carros, cachorros e outros animais.

As interações entre as crianças são necessárias para que aprendam novas brincadeiras e ampliem a sua cultura lúdica, como enfatiza Brougère (1998). Partindo dessa ideia, o espaço-tempo do *parque* proporcionava através do brincar livre, diferentes formas de expressão das crianças, entre elas a linguagem oral, que permite as crianças verbalizarem ações que vivenciam em todos os seus contextos, de forma simbólica. Ainda segundo o autor, durante as brincadeiras,

as crianças constroem um “conjunto de regras e significações” próprias do ato de brincar, que acarreta aprendizagens diversas. (BROUGÈRE, 1998, p.23)

Em todas essas brincadeiras a comunicação verbal e gestual era fundamental para a continuidade do jogo simbólico proposto pelas próprias crianças. Quanto maiores as crianças, mais falas e diálogos aconteciam entre elas. Quanto menor a criança, maior era o acompanhamento da fala por gestos, na intenção de comunicar. Quando havia interação entre as crianças de diferentes idades, era mais frequente a imitação das menores ao que as maiores faziam e falavam.

Uma das poucas situações de jogo simbólico que observamos dentro da sala de atividades da turma do Infantil III aconteceu entre três meninos. Eles, durante esse faz de conta, mostram o quanto o adulto no caso a professora, é um modelo falante para as crianças, e que elas representam as ações desses adultos, assim como apontam para as características que mais observavam de sua professora.

Em mais um momento de ociosidade da turma, as crianças conversam nas mesas entre si. Gael se levanta, vai até uma letra “A” que estava grudada na lousa e pergunta para os dois colegas que estão sentados na mesa com ele: “Que letra é esse, hein?”. Os meninos respondem: “A”. Gael foi até o texto (parlenda) que esta grudada na parede e diz, apontando para o texto: “Sou o professor! Cadê a letra “A” aqui?”. Natanael levanta, dirige-se até o texto e começa a apontar todas as letras “A” que vê. Gael diz para Natanael: “Muito bem! Palmas para o Natanael!”. Gael diz para Júlio, que permanece na mesa, olhando os colegas: “Tu não sabe de nada menino, nem a letra A!”. Júlio demonstra tristeza com a fala do colega e baixa a cabeça na mesa. Os outros meninos continuam procurando outra letra no texto, a letra “E”, cujo nome haviam aprendido naquele dia. (Diário de campo, data: 02/09/2015).

Para entender melhor a cena relatada acima, vale informar que em duas atividades presenciadas nessa turma, a professora Eva apresentou essas letras “A” e “E” às crianças e depois pediu que algumas delas as achassem em algum texto que estavam trabalhando na sala. Quando as crianças acertavam, a professora pedia que todos batessem palmas para elas. Às crianças que não identificavam as letras no texto, a professora dizia palavras muito semelhantes às que Gael disse ao colega Júlio. A fotografia a seguir, mostra a atividade de procurar as letras ensinadas pela professora Eva e reproduzida pelos três meninos do Infantil III.

Foto 28 – “Cadê a letra A?”



Fonte: Arquivo de pesquisa

Ficou explícito o quanto o modelo de falante é fundante das falas das crianças e revelado nas suas brincadeiras (JUNQUEIRA FILHO, 2001; GONZÁLEZ – MENA e EYER, 2014). Nesse jogo em que Gael era o professor e seus dois colegas eram os alunos, ele representou o modelo de fala de sua professora com as crianças com quem atuava. Tal fato nos faz repensar que modelos de falantes as professoras da educação infantil têm sido para as crianças. Com que modelos de falantes as crianças da educação infantil estão interagindo? Qual a qualidade desses diálogos entre os adultos e as crianças bem pequenas, que acabam afetando a interação comunicativa entre as crianças?

Não é nossa intenção trazer respostas prontas e únicas para as questões acima, mas salientamos a importância das interações e das brincadeiras entre as crianças para expressarem o que estão vivenciando em seus contextos e em suas relações com os adultos que são responsáveis por elas, como ressaltam Piaget e Vigotski.

Ao longo desse capítulo, trouxemos as crianças como protagonistas e sujeitos competentes das interações que mantinham entre si. Percebemos o quanto são potentes e capazes de se relacionar através da linguagem, com apoio de outras linguagens (choro, gestos), mesmo, muitas vezes, sem a ação direta dos adultos para proporcionar ambientes, tempos e materiais propícios para a interação comunicativa entre as crianças.

A intenção dessa constatação não é minimizar/desqualificar o papel das professoras no que se refere o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, mas ao contrário, trazer reflexões sobre o quanto as interações entre as crianças são possíveis e qualitativas. O que se espera da docente de educação infantil é um olhar atencioso e intencional para proporcionar momentos diversos e ricos, que favoreçam interações entre as crianças e dela com as crianças, assim a linguagem oral e todas as outras linguagens das crianças serão amplamente desenvolvidas.

Villalba e Iglesias (2007), assim como Hevesi (2011), pontuam que as educadoras da infância, especialmente nos três anos iniciais de vida, devem proporcionar uma interação rica de afetividade com as crianças e geradora de prazer. Essas interações irão provocar no outro, ou seja, na criança, a sua própria experiência com a língua e o conhecimento de seus significados em situações reais, em iniciativas que acontecem entre crianças, mas principalmente, delas com os adultos. Nessa perspectiva, que também é o que se acredita nesse trabalho, o papel da docente de crianças bem pequenas é primordial, para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, assim como, no seu desenvolvimento integral.

Com as observações realizadas compreendemos ainda que as crianças aprendem e ressignificam conhecimentos de conceitos e significados das palavras com os seus colegas durante as brincadeiras livres de imitação e também de jogo simbólico. Que através da linguagem oral e gestual expressam e organizam seus pensamentos, sentimentos, necessidades, criatividade, curiosidades, realidades, desejos e preferências. Além disso, percebemos ainda que as formas de diálogo que estabeleciam com os seus colegas, eram realizadas através de uma comunicação ativa e espontânea, diferenciando-se, muitas vezes, da forma passiva que estabeleciam comunicação com os adultos, que se restringiam a pedidos e respostas curtas a estes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INÍCIO DE NOVAS INQUIETAÇÕES

*“A maior riqueza do homem
É a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastardo.
Palavras que me aceitam como sou – eu não
aceito.”*
(Manoel de Barros)

Foto 29 – Conversas no parque



Como já mencionamos, o desenvolvimento da linguagem oral da criança tem sido pouco discutido nas pesquisas nacionais sobre as crianças entre zero a três anos de idades, atendidas em contextos de Educação Infantil⁷⁶.

Levando em consideração os estudos já realizados e baseando-nos no referencial teórico delimitado para este estudo, constituído pelas contribuições de Vigotski (1998; 2007; 2008), Piaget (1983; 1986; 2009) e Wallon (1995; 2007; 2008), o presente trabalho enfrentou o desafio de conhecer as práticas e as concepções que norteiam o trabalho das docentes de uma creche municipal de Fortaleza sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças com quem atuam cotidianamente.

Nessa busca, os sujeitos participantes da pesquisa foram três professoras de uma creche pública, que atende crianças entre um e três anos de idade. Durante os três meses em que estivemos no CEI Cecília Meireles, acompanhamos as interações verbais entre essas professoras e as crianças, em todos os momentos da rotina das turmas, um diferencial desta pesquisa em

⁷⁶ Conforme explicitamos no primeiro capítulo desse trabalho, tal afirmação é feita com base em pesquisa que realizamos sobre a produção publicada entre os anos de 2000 a 2015 acerca desse tema em diferentes sites de instituições que divulgam trabalhos científicos.

relação aos demais estudos encontrados sobre esse tema. Essa escolha deu-se por compreendermos que a linguagem oral da criança se desenvolve em todos os tempos que vivencia na instituição de Educação Infantil, do momento de sua chegada até sua saída.

O primeiro aspecto encontrado é que as três docentes enfocadas na pesquisa, Maria, Rute e Eva, realizam práticas cotidianas bem diferentes umas das outras, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral e outros aspectos.

A professora do Infantil I, Maria, estimulava essa linguagem na maioria das atividades que desenvolvia com as crianças, mesmo nas atividades em que ela não apontava como tendo o objetivo do desenvolvimento da linguagem oral delas. Sua relação com as crianças era de empatia, respeito e escuta das suas necessidades. Já a professora Rute, que atuava na turma do Infantil II, na maioria das vezes, não oportunizava atividades de interação entre ela e as crianças, assim como não procurava ampliar a linguagem das crianças de sua turma, nem mesmo nas atividades que planejava com esse objetivo, mantendo uma postura de permissividade e negligência em relação ao comportamento das crianças. Em relação ao trabalho com a linguagem oral das crianças, a professora Eva, do Infantil III, aproximava-se das práticas realizadas pela professora do Infantil II; porém, sua relação com as crianças era baseada no autoritarismo e na proibição. Considerando tais diferenças, analisamos as ações cotidianas das docentes separadamente. Também foram analisados os vários momentos da rotina das profissionais com as crianças, organizando-os em duas categorias: *atividades dos diversos momentos da rotina* (chegada, transição de atividades, lanche, almoço, jantar, banho, repouso, parque e saída) e *atividades planejadas com o objetivo de desenvolver a linguagem oral* (leitura de histórias e roda de conversa/música).

Como já foi referido durante as análises, de forma geral, constatamos que as atividades que envolvem diretamente ações de maior cuidado, como os momentos de higiene e alimentação, parecem não serem compreendidos pelas professoras como atividades em que a linguagem oral da criança pode ser aprimorada e ampliada pelas intervenções docentes. A professora Maria estabelecia diálogos com as crianças durante o banho e a alimentação (incentivava que elas se alimentassem, falava sobre o que iriam comer, comunicava o que iria acontecer depois dessas atividades e deixava que as crianças conversassem entre si). No entanto, as demais docentes não realizavam conversas que pudessem fomentar essa linguagem das crianças; ao contrário, muitas vezes as falas desses sujeitos eram tolhidas e proibidas durante essas atividades da vida cotidiana, como se não fosse possível tomar banho e conversar sobre algum acontecimento, almoçar contando novidades, se vestir falando sobre qualquer assunto. Observamos que as professoras Rute e Eva se dirigiam às crianças nessas atividades apenas para

chamar-lhes a atenção ou para exigir silêncio, desconsiderando que as interações sociais são essenciais para desenvolver essa linguagem e todas as outras aprendizagens humanas, como apontam Piaget, Vigotski e Wallon.

Destacamos também em relação às práticas das docentes que apenas a professora Maria incentivou a linguagem oral das crianças nos momentos de chegada e despedida das crianças, conversando com elas, cumprimentando-as, elogiando de forma verdadeira algum objeto que traziam, roupa ou mesmo penteado, estabelecendo algum contato verbal inicial e respeitoso com elas. Além disso, compreendia as outras formas de comunicação das crianças dessa faixa etária, como o choro, o gesto e os movimentos, esse último considerado “suporte indispensável do pensamento” da criança por Wallon (2007, p. 153).

Outro aspecto importante que observamos durante as diversas atividades que aconteciam no cotidiano das turmas foi uma quantidade significativa de tempos ociosos na rotina das crianças, especificamente nas turmas das professoras Rute e Eva corroborando com que foi constatado na pesquisa realizada por Andrade (2002; 2007). Essa ociosidade, além de diminuir a quantidade de boas experiências para as crianças, cotidianamente, expressa uma lacuna no fazer dessas docentes, que pareciam não saber como lidar com as necessidades, curiosidades e formas de expressão das crianças.

Em todas as turmas, as atividades intencionalmente planejadas com objetivo de desenvolver a linguagem oral das crianças se restringiam especificamente a duas atividades: a leitura de histórias e a roda de conversa/música. Todas as professoras, em algum momento das sessões de observação, realizaram essas duas atividades, que são determinadas pela SME como “tempos que não podem faltar” na rotina das turmas de Educação Infantil.

Porém, a única turma em que presenciamos a professora realizar essas atividades em todas as sessões de observação, com qualidade de intervenções e interações, foi a de Infantil I. Esse fato nos aponta que as crianças dessa turma tiveram quantitativamente mais atividades que possibilitavam e favoreciam as interações verbais delas com a docente, entre elas próprias e com os objetos. Nessa turma, as práticas da professora Maria durante essas duas atividades proporcionaram a interação das crianças entre si, com ela, com os gêneros textuais lidos e também com os livros. Isso oportunizou a aprendizagem de novas palavras pelas crianças, a apropriação da postura de leitor, a escuta atenta do outro nas rodas de conversa, a participação delas durante a leitura das histórias, a imaginação, a curiosidade e a ampliação de um repertório de palavras e significados da língua materna, possibilidade mencionada por autores como Castro (2015) e Junqueira Filho (2001).

Além disso, a professora Maria, em suas práticas cotidianas, parecia compreender que o grupo de crianças com quem atuava aprende através das ações e percepções, a partir das experiências com os objetos que as rodeiam e lhes são oferecidos. Mostrava conhecimento de que, mesmo sem a linguagem oral, as crianças de um ano precisam passar por experiências comunicativas que serão decisivas “para todo o curso da evolução psíquica” delas, e que representarão uma “conquista através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca” esses sujeitos. (PIAGET, 1986).

Na turma de Infantil II, as práticas docentes que envolviam a leitura de histórias e a roda de conversa /músicas com as crianças tornavam-se um dos poucos momentos em que a linguagem oral das crianças parecia ter a possibilidade de ser ampliada, pois os outros tempos da rotina eram geralmente desorganizados e caóticos. Durante essas atividades, havia um esforço da docente Rute em contar as histórias e também conversar com as crianças sobre algum tema. Porém, um dos poucos livros que a professora leu para as crianças por completo foi utilizado de forma a trabalhar conteúdos como: cores, quantidades e tamanhos, revelando práticas tradicionais e descontextualizadas. A roda de conversa nessa turma, nas poucas vezes que aconteceu, mostrou que a professora Rute parecia não compreender as especificidades das crianças dessa faixa etária. Elas realizavam diálogos que pareciam incoerentes e “egocêntricos” para a docente, mas tinham alguma relação com suas vivências internas ou externas à escola ou relacionavam-se a questões que estavam tentando organizar em seu pensamento através dessas falas, que são prenúncio de uma “fala interna”, muito mais complexa, como explica Vigotski (2008).

Essas duas atividades intencionalmente planejadas também eram realizadas pela professora Eva, do Infantil III. No entanto, a leitura de histórias pela docente só aconteceu em uma única sessão observada durante a pesquisa de campo, o que representa uma escassez de momentos de contato das crianças com a literatura infantil e aquisição de novas palavras em seu vocabulário e, assim, a perda de possibilidade de ampliação do discurso oral delas e do prazer e encantamento com as histórias infantis. Em vários momentos dessa única leitura a professora fazia questionamentos às crianças, o que também transformou o prazer que é escutar uma história em uma inquisição didática sobre as personagens, ambiente e objetos da história.

Encontramos ainda que professora Eva sempre era a autora dos temas a serem conversados, não oportunizando a escolha das crianças por temas que demonstravam interesse. Além disso, nas rodas de conversa fazia perguntas bem limitadas, que geralmente não levavam as crianças a pensarem em respostas mais complexas. Dessa forma as crianças utilizavam também uma linguagem oral simples, dando respostas como “sim” e “não” de forma coletiva,

como um coral mecanizado. Constatamos ainda que, nessa atividade, as crianças não podiam conversar entre si, movimentarem-se, nem interromper a professora quando ela estava explicando algo.

Em relação a essas atividades intencionais realizadas pelas docentes, percebemos que o planejamento delas estava escrito de forma coerente, trazendo diferentes objetivos para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças; porém, as práticas das professoras do Infantil II e III se distanciavam efetivamente do que planejavam realizar. As docentes dessas turmas trabalhavam a linguagem oral de forma incipiente, equivocada e muitas vezes, mostravam não saber que estavam afetando diretamente a linguagem das crianças com suas proibições e uso de falas desrespeitosas com estas, durante vários momentos da rotina.

Analisamos também, ao longo do quinto capítulo, as concepções das professoras sobre: o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e o seu papel no desenvolvimento dessa linguagem, assim como as concepções delas sobre criança, Educação Infantil e outros temas que envolvem esta primeira etapa da educação brasileira. Constatamos uma relação entre a qualidade das práticas realizadas pela professora Maria e suas concepções, enquanto as outras duas docentes, Rute e Eva, apresentaram, muitas vezes, concepções desarticuladas de suas práticas cotidianas no trabalho com as crianças, embora outras perspectivas se articulavam com os seus fazeres também.

Maria trouxe uma concepção de criança capaz, que aprende através das interações com os adultos e as outras crianças. Expressou que a linguagem oral das crianças acontece a partir da interação com pessoas que falam com elas e em todos os momentos da rotina. Também apontou a importância do espaço-tempo da roda de conversa/música e da leitura de histórias realizados cotidianamente com as crianças para a ampliação do vocabulário delas e o respeito à fala do outro. Ela ressaltou a necessidade da parceria com a família para o desenvolvimento da criança e de sua linguagem nessa fase da vida.

Rute apresentou uma concepção estereotipada de criança, afirmando que ela era “pura”, “alegre” e “divertida”. Apontou ainda uma compreensão de que a criança pode ser “moldada” pelos adultos e o meio que as rodeia. Essa percepção da professora foi expressa fortemente em sua prática, visto que oportunizava atividades para as crianças fragmentadas e descontextualizadas dos interesses infantis, que tinham como principal objetivo a aprendizagem de conteúdos empobrecidos. Além disso, percebemos que a docente parece não compreender as competências das crianças em relação a diversos aspectos e que elas são sujeitos de direitos e produtores de cultura. (BRASIL, 2009).

Sobre a linguagem oral das crianças e o seu papel nesse desenvolvimento, Rute abordou que o seu papel docente é de estimular “de todas as formas” essa linguagem, “conversando com a criança, cantando, fazendo a rodinha, deixando elas falar”. Mas foram raros os momentos em que ela possibilitou a fala das crianças e que interagiu com elas através de uma linguagem oral rica e coerente, em que poderia ter sido uma referência positiva de falante para seu grupo de crianças, conforme apontam Junqueira Filho (2001), González-Mena e Eyer (2014) e Hevesi (2011). Constatamos ainda que as práticas de Rute com as crianças mostravam o quanto ela estava confusa em relação ao trabalho docente nesta etapa da educação, o que talvez possa ser explicado por ela nunca ter tido experiência com essa faixa etária. A confusão teórica e prática de Rute atingia diretamente o cotidiano das crianças de sua turma e as possibilidades de ampliação da linguagem oral delas, assim como de outras aprendizagens e, principalmente, o bem-estar do grupo.

Eva mostrou em sua fala a respeito do conceito de criança, uma contradição com sua prática, pois, embora se referisse às crianças como sujeitos com “várias capacidades”, que deviam ser desenvolvidos em todos os “aspectos emocionais, intelectuais, sociais, psicomotores”, em suas práticas com as crianças primava apenas pelo aspecto intelectual, trazendo atividades sem significado para as crianças, com conhecimentos fragmentados e escolarizantes, conforme também já foi constatado por Barbosa (2009), Kishimoto (2011) e Kramer (2011).

A mesma professora afirmou ainda que as crianças “precisam de atenção” e “cuidados constantes” por parte do adulto. Contudo, a “atenção” e o “cuidado”, ações primordiais na prática de quem atua com crianças bem pequenas, não foram observadas durante o período da pesquisa nessa turma, o que ficou constatado foi o desrespeito com as necessidades, formas de pensar e peculiaridades das crianças.

Quanto as suas concepções sobre a linguagem oral e o seu papel nesse desenvolvimento, Eva, mais uma vez, apresentou um discurso desencontrado das suas práticas. Ao mesmo tempo em que afirmou a importância de um “meio falante” e das interações para desenvolver a fala das crianças, proibia as crianças de se expressarem e se comunicarem através dessa linguagem tipicamente humana.

Como já exposto no quinto capítulo e nos parágrafos acima, a linguagem oral na turma do Infantil III foi pouco possibilitada e assim, favorecida, pelas atividades oportunizadas pela professora Eva. Em todos os momentos da rotina observamos falas autoritárias da docente que acabavam desestimulando a fala, o diálogo, a conversa entre as crianças e delas com os adultos. As duas atividades planejadas para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças

dessa turma foram realizadas de forma escolarizante, sem permitir as interações e as falas delas e, assim, o seu pensar, ao considerarmos o que afirma Vigotski (1998; 2008) que é através da linguagem que a criança organiza e expõe seus pensamentos. Além disso, a professora, como modelo de falante para as crianças, não produzia diálogos com elas, não lhes ensinava novas palavras em situações reais, mas sim produzia falas negativas, coercitivas e imperativas. Suas falas com as crianças restringiam-se a ordens ou reclamações, posturas encontradas em outras educadoras de crianças, segundo as pesquisas realizadas por Hevesi (2011).

Ao longo de nossas análises fomos abordando a qualidade das práticas docentes para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, também um dos objetivos desse estudo. Verificamos que as professoras ainda fragmentam as atividades de cuidar e educar na rotina que vivenciam com as crianças, pois em suas concepções e práticas, expressaram que a linguagem oral só pode ser trabalhada com objetivos definidos nas atividades de leitura de histórias e roda de conversa/música.

Outro dado construído por esse trabalho é que, embora as atividades para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças sejam planejadas, há um distanciamento do que é realizado com as crianças, sendo que há situações em que o que é planejado nem mesmo chega a ser realizado. Ainda se tratando de qualidade no trabalho com essa linguagem, todas as docentes trouxeram a importância das interações para fomentar a linguagem oral das crianças. No entanto, com exceção da turma do Infantil I, em que havia qualidade nas interações verbais entre os adultos e as crianças, as demais professoras estabeleceram práticas precárias em relação ao trabalho com essa linguagem e as outras aprendizagens com as crianças de suas turmas. (ALBANESE; ANTONIOTTI, 1998 e ZABALZA, 1999).

Assim, podemos perceber que todas as docentes, durante vários momentos da rotina, realizavam intervenções com as crianças e expressaram a importância de seu papel mediador no desenvolvimento da fala das crianças, mas a qualidade das intervenções como apontam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), feitas pelas docentes fazia toda a diferença no sentido dessas práticas realmente contribuírem para as aprendizagens, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

Vale destacar que nas turmas de Infantil II e Infantil III não aconteciam diálogos com as crianças, que pressupõe, segundo autores como De Ângelo (2011), escuta atenta às ideias expressas pelo outro. O que acontecia, nas turmas das crianças de dois e três anos, era um conjunto de perguntas pobres e fechadas para as elas responderem também de forma simples e que não requeria delas uma maior complexidade para a elaboração de respostas mais significativas, como se não fossem capazes.

Ao contrário do que pareciam acreditar as docentes Rute e Eva, constatamos ao longo da pesquisa de campo, uma intensa capacidade dialógica e comunicativa entre as crianças. Elas mostraram saber estabelecer diálogos ricos tanto em interações verbais como gestuais com seus coetâneos. Além disso, as crianças mostraram-se modelos falantes sensíveis e competentes para seus iguais. Essas relações foram organizadas no sexto capítulo deste trabalho, que apresenta as crianças como protagonistas de diversas situações cotidianas, permeadas por interações comunicativas (ALBANESE; ANTONIOTTI, 1998).

Ressaltamos nas análises realizadas durante o sexto capítulo, a importância e a necessidade de tempos na rotina das crianças em que a brincadeira livre seja proporcionada a elas para que realizem atividades de imitação e jogo simbólico, que se mostraram facilitadoras do desenvolvimento da linguagem das crianças e de interação entre elas nesse contexto educacional. Vale destacar que apesar de nosso foco não ser as interações verbais entre as crianças e a escuta direta desses sujeitos, outras pesquisas vêm sendo realizadas com objetivo de dar voz a esses sujeitos, trazendo suas necessidades, formas de expressão e interesses, como os estudos de Cruz (1997), Ramos (2006), Andrade (2007), Martins (2009) e Santos (2015).

Voltando às discussões oriundas do quinto capítulo, percebemos uma estreita relação entre as posturas da Assistente Educacional/Auxiliar Educacional (AE) e da professora com quem compartilhava o cuidar e educar das crianças, ou seja, na turma em que a professora tratava de forma respeitosa as crianças e estabelecia uma rotina tranquila na turma a AE também apresentava postura semelhante. Na turma na qual a professora transparecia em suas práticas confusões de concepção acerca do trabalho com as crianças, sendo permissiva, a AE apresentava também as mesmas posturas e ações. E por fim, na turma em que a professora se comunicava com as crianças de forma precária e desrespeitosa a AE estabelecia a mesma relação com as crianças. Tais situações nos revelam que: existe uma formação em contexto “oculta” da professora em relação à AE que a acompanha; a parceria entre essas duas profissionais dentro do contexto da creche requer maiores estudos e discussões pela academia e pelas políticas públicas de Educação Infantil e valorização da docência nessa etapa da educação.

As questões respondidas durante as discussões desse estudo apontam ainda para a necessidade de uma formação continuada e contínua das docentes que atuam com crianças da Educação Infantil, que discutam as especificidades do trabalho com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. A formação em contexto, com o olhar atento da coordenação pedagógica para as temáticas emergentes da própria instituição são vitais e urgentes para práticas docentes de qualidade com as crianças, como também exposto nos estudos de Pereira (2014). As professoras demonstraram pouco aprofundamento teórico na área em que atuam, o que nos faz

refletir sobre os cursos de formação inicial, que devem garantir em seus currículos disciplinas e estágios que oportunizem as futuras professoras da infância conhecer e discutir as especificidades da docência na Educação Infantil. (CRUZ, 2011; KISHIMOTO, 2011).

Esse estudo constatou ainda que a linguagem oral das crianças da Educação Infantil vem sendo negligenciada nos cursos de formação, no referido município, em decorrência do foco dado à linguagem escrita. Aliás, a ênfase alfabetizadora que tem se colocado na Educação Infantil tem provocado práticas centradas na escrita das crianças desde o Infantil I, como se um trabalho de qualidade com linguagem oral não tivesse relação direta e primordial para aquisição da escrita pela criança.

Consideramos que o tema das práticas docentes, que envolve esse profissional que atua diretamente, cotidianamente e intensamente com as crianças da Educação Infantil, o professor, merece ser ampliado com novos estudos que aprofundem o conhecimento em relação às práticas docentes que favorecem ou não o desenvolvimento da criança como sujeito completo. Além disso, acreditamos que ainda é necessário conhecer mais acerca da percepção que tem o professor de crianças da creche (0 a 3 anos) e ou da pré-escola (4 a 5 anos), a respeito das especificidades do seu trabalho docente, pois isso impacta na qualidade das interações e intervenções com as crianças que atua. Outras questões que nesta pesquisa foram apenas apontadas em algumas reflexões e análises, poderiam ser potencializadas e ampliadas em outros estudos, tais como: a organização dos espaços e tempos pedagógicos na instituição creche e como estes aspectos podem favorecer a linguagem das crianças; formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nessa etapa; a importância das interações e das brincadeiras no cotidiano das instituições para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças; a escuta das necessidades das crianças (criança como centro do planejamento), entre outras.

Por fim, afirmamos que das práticas observadas ao longo desta pesquisa, a única que possibilitou uma ampliação positiva, significativa e de qualidade para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, de acordo com nossas referências e concepções, foram as ações da professora Maria. As demais turmas vivenciaram práticas docentes precárias, que empobreciam o vocabulário dos meninos e meninas, assim como não os incentivavam ao diálogo e a se expressarem através da fala e de outras linguagens. Além disso, verificamos que as docentes Rute e Eva não percebiam que todas as suas falas, nos diversos momentos da rotina, da chegada à saída das crianças da creche, influenciam diretamente na constituição da linguagem delas, na capacidade de pensarem e de representarem. Tais docentes pareciam não reconhecer em suas práticas que estavam constituindo esses sujeitos como um todo, interferindo em sua subjetividade e na maneira deles de verem o mundo e os outros.

Iniciamos este capítulo trazendo uma fotografia em que um pequeno grupo de crianças conversa com sua professora no *parque*, sobre as comidas que estavam preparando para a festa de aniversário de uma delas. A conversa fluía de forma respeitosa e contagiante. É nesse contexto de contagiar novas conversas no “parque”, em cada leitor, que este estudo se insere. Desejamos colaborar com novas e velhas ideias, reflexões, críticas, soluções, certezas, incertezas que este tema irá trazer aos docentes, gestores, estudantes, pesquisadores, pais e sociedade em geral, que lutam por uma Educação Infantil que garanta a cada criança aprendizagens, desenvolvimento de suas “cem linguagens”, como nos aponta Malaguzzi (1999; 2016) e principalmente seu bem-estar. Esperamos sinceramente, com este trabalho deixar o diálogo (muitas vezes negado às crianças) sempre aberto para novas inquietações e investigações na área da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALBANESE, O.; ANTONIOTTI, C. O Desenvolvimento da Linguagem. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva.** Trad. Rosana S. Di Leone e Alba Olmi. 9ª ed. . Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

ALVES, Bruna M. F. **Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?** 37ª Reunião Nacional da ANPED – UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4507.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

ANDRADE, Rosemeire C. de. **A rotina da pré-escola na perspectiva das professoras, das crianças e de suas famílias.** 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE: UFC, 2007.

_____. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza.** 2002. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE: UFC, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A & LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

ANPED. **Reuniões anuais** de 2000 a 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

ARAÚJO, J. D. A. B. **O que há de novo na roda?** A roda de conversa como espaço de escuta e participação da criança. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2015.

ARAÚJO, Sara B. Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAÚJO, Sara B. **Educação em Creche: Participação e Diversidade.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARBOSA, Maria J. L. F. **Dos intentos de escrita à escrita convencional:** algumas manifestações. Tese (Doutorado em linguística). Campinas, SP: UNICAMP, 2013. Disponível

em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000907771>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

BARBOSA, M. C. S.. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Brasília, DF, 2009.

BARBOSA, M. C. S.. **Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, MG: Perspectivas, 2010.

BARBOSA, M. C. S.. **A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BATISTA, M. M. C. S. **Linguagem de bebês e criança pequenas no contexto de um centro de Educação Infantil**. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Trad. Rosana S. Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRAGAGNOLO, Adriana. **Linguagem verbal e interação com as crianças de zero a três anos: as pesquisas da Região Sul**. X ANPED SUL, Florianópolis, SC: ANPED SUL, 2014.

BRANDE, C. A. **Produção de textos infantis e pesquisa colaborativa: a prática pedagógica e a aquisição do conhecimento da escrita**. São Carlos: UFSCar, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <<http://www.bdt.d.ufscar.br>>

/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2004-12-06T15:41:04Z-299/Publico/DissCAB.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 2006.

_____. Lei 11.738, de 16/07/2008. **Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, DF, 2008.

_____. **PNE/Plano Nacional de Educação**: Lei nº 13.005/2014. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Currículo em Movimento**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2015.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e as suas teorias**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C. de; COSTA, M. R da. **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. 2ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.

CARVALHO, A. M. A.; PEDEROSA, M. I.; ROSSETTI_FERREIRA, M. C. **Aprendendo com crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTORINA, J.A. **Piaget -Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

CASTRO, J. S. de. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da Educação Infantil**. Florianópolis, SC, 2011. Dissertação (mestrado em educação). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95505/297609.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 05 jan. 2015.

CASTRO, Marilene C. de. O desenvolvimento da linguagem do zero aos três anos. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C. de; COSTA, M. R da. **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. 2ª edição. Porto Alegre, RS: Mediação, 2015.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CHICARELLE, Regina de J. **O lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil**. Maringá, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <file:///C:/Users/Carine/Downloads/REGINA_DE_JESUS_CHICARELLE.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2015.

CORSARO, W. A. **A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças**. São Paulo: Educação, Sociedade & Cultura, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PUC, 2003. Tese (Doutorado em educação).

Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4282/4282_1.PDF>. Acesso em: 07 fev. 2015.

COSTA, D. M. V. e GONTIJO, C. M. M.. **A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira**. Cadernos de Pesquisa. Vol.41, nº.142. São Paulo, jan./abr. 2011.

COUTINHO, Angela S. **A prática docente com os bebês**. Revista Pátio – Educação Infantil. ANO XI, Nº 35 abr/jun 2013. Porto Alegre, RS: Grupo A, 2013.

CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Silvia H. V. Representação de escola e trajetória escolar. **Revista Psicologia USP online**. Vol. 8 nº. 1. São Paulo: USP, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100006>. Acesso em: 05 fev. 2016.

_____. (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; CAMPO, M. M. **Consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2011.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, H. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. K. & DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DE ÂNGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloísa A. Candal; KRAMER, Sônia (Orgs). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011.

DEHELÁN, E. ; SZREDI, L. e TARDOS, A. A integração das regras de vida através da atitude dos educadores. FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução: Suely A. Mello. 2ª edição. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

- DINORAH, M. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.
- FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução: Suely A. Mello. 2ª edição. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; KISHIMOTO, T. M. ; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- _____.; E VITA, A. de (orgs.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- FONTES, M. J. de O. e CARDOSO-MARTINS, C.. **Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo**. Psicologia: Reflexão e Crítica [online]. Vol.17, n.1, pp.83-94. Porto Alegre, 2004.
- FORTALEZA. **Diretrizes pedagógicas da educação infantil 2015**. Fortaleza: SME/COEI, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Conscientização - teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 24ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **A Educação como Prática da liberdade**. 23ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GONZÁLEZ-MENA, Janet e EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Trad.: Gabriela Link. 9ª edição. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução: Suely A. Mello. 2ª edição. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

HONORATO, Aurélia *et al.* **A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento:** pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. 29ª Reunião anual da ANPED, GT Educação e Comunicação. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, Lendo e Escrevendo com as Crianças na Educação infantil. In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, T. M. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (orgs.). **Em busca da pedagogia da infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Brincar, letramento e infância. KISHIMOTO, T. M. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (orgs.). **Em busca da pedagogia da infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN J. M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 14. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. K. & DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LOIZOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa.** In: BAUER, M. e GASKELL, G. (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MAFFIOLETTI, L. de A. Práticas musicais na educação infantil. In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, L. De jeito nenhum. As cem estão lá. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a experiência da Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

MANTOVANI, S. Encorajar a ler na creche. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. E VITA, A. de (orgs.). **Ler com bebês:** contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. Experiência na creche, posturas das educadoras e desenvolvimento linguístico. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. E VITA, A. de (orgs.). **Ler com bebês:** contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. O livro na creche. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. E VITA, A. de (orgs.). **Ler com bebês:** contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MARTINS, C. E. e MONTEIRO, J. P. **Vida e obre de John Locke.** São Paulo: Nova cultura, 1999.

MARTINS, Cristiane Amorim. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil.** 2009. 285f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2009.

MELLO, Suely A. **A Escola de Vygotsky.** In: CARRARA, K (org). **Introdução à psicologia da educação:** seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando fios da história. In: ROCHA, E. A. C. e KRAMER, S. (orgs.). **Educação infantil:** enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

MIDLEJ, Jussara. Piaget e Vygotsky: encontros e desencontros. **Revista Saberes em perspectiva.** Jequié. Volume nº 1, p. 95-100. Set/dez. 2011.

MARTINS, Gilberto de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M aria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOSS, Peter. Para além do problema da qualidade. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, Sara B. **Educação em Creche: Participação e Diversidade**. Portugal: Porto Editora, 2013.

_____. O desenvolvimento das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2004.

OLIVEIRA, Z. de M. R. & ROSSETI-FERREIRA M. C. **O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Volume nº 87, p. 62-70, 1993.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 20 de novembro de 1959. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

ORTEGA, José L. G. (coord.). **Educación Infantil**. 3ª edición. Málaga: Ediciones Aljibe, 2007.

PÁDUA, Gelson L. D. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Revista FACEVV. Volume nº 2, p. 22 a 35. 2009. Disponível em: <<http://facevv.edu.br/revista/02/a%20epistemologia%20genetica.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

PAIVA, Aurikelly, A. de. **Análise discursiva da concepção de linguagem do professor de educação infantil**. Pernambuco, 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Disponível em: <<http://www.unicap.br/tede/tdebusca/arquivo.1hp?codArquivo=766>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. **Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso.** Revista Psicologia: Reflexão e Crítica. Vol. 18, pp. 431-442. 2005.

PEREIRA, J. R. **A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal.** Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza, CE: UFC, 2014.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** Trad. Octavio M. Cajado. 4 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, [1964] 1986.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1975.

_____. **A epistemologia genética/Sabedoria e ilusões da filosofia: Problemas de psicologia genética.** 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINHO, E. M. R. **O que você fala, professor, tem importância?** O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus: UFAM, 2013.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar.** Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J. e PINTO, M.. **As crianças, contextos e identidades.** Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

RAMOS, Tacyana K. G. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário.** Recife: UFP 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4495/arquivo5363_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 nov. 2014.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Luciana L. **A complexidade das relações ortográfico-fônicas na aquisição da escrita: um estudo com crianças da educação infantil.** Campinas, SP: UNICAMP, 2012. Tese (Doutorado em linguística). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000863052>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Políticas de Educação Infantil.** Cadernos de Pesquisa. Vol. 43, n. 148. São Paulo, jan./abr., 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** Rio de Janeiro: Difusão, 1979.

SANTOS, Celiane O. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza.** Monografia (Especialização em Educação Infantil). Fortaleza: UFC, 2015.

SARMENTO, Manuel J & Pinto Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. IN: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.) **As Crianças – Contextos e Identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SCARPA, R. L. Paula. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis.** São Paulo: USP, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20102014-115756/pt-br.php>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SILVA, M. S. **Quem conta um conto aumenta um ponto?** Literatura infantil e oralidade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TOSATTO, C.; PORTILHO, E. M. L.. A Criança e a infância sob o olhar da professora de Educação Infantil. **Educação em Revista.** Vol. 30, nº. 3. Belo Horizonte, MG jul./set. 2014.

VILLALBA, E. G.; IGLESIAS, B. R. Didáctica de La lengua. ORTEGA, José L. G. (coord.) **Educación Infantil.** 3ª edición. Málaga: Ediciones Aljibe, 2007.

VITAL, F. P. A. **“Fala menino!”** Desenvolvimento oral e práticas pedagógicas na creche. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Faculdade de Educação. Universidade federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª edição. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

PERFIL PROFISSIONAL

OBS: As informações que o (a) senhor (a) irá preencher abaixo servirão para embasar nosso estudo no que se refere a conhecer de forma breve e sintética o seu perfil pessoal e profissional. Garantimos o sigilo do seu nome e instituição em que atua. Sua contribuição é muito importante para a nossa pesquisa e agradecemos a sua participação. Estamos disponíveis caso ocorra alguma dúvida sobre as questões através do telefone 996341381 ou pelo e-mail carine_santos_sousa@yahoo.com.br.

1. Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____ anos

2. Experiências Profissionais

2.1. Quanto tempo você tem de experiência no Magistério? _____ anos e _____ meses.

2.2. Nesse tempo, quanto tempo na Educação Infantil? _____ anos e _____ meses.

2.3. E na rede municipal de Fortaleza, quanto tempo atuando na Educação Infantil? _____ anos e _____ meses.

2.4. Especificamente, em turmas de creche (crianças de 0 a 3 anos de idades), quanto tempo de atuação? _____ anos e _____ meses.

2.5. Em qual turma está atuando neste ano? _____.

2.6. Qual o principal motivo de estar atuando na referida **creche**?

() proximidade da instituição da residência

() afinidade com o grupo de trabalho (colegas?)

() afinidade com a Educação Infantil (creche)

() outros. Quais? _____

2.7. Há quanto tempo está nesta creche? _____ anos e _____ meses

3. Formação Profissional (Inicial e Continuada):

3.1. Sua formação inicial:

3.1.1. Nível: ensino médio na modalidade normal () ensino superior - graduação ()

3.1.2. No caso de nível superior:

a) Qual o curso? _____

b) Qual a instituição formadora? _____

c) Ano de conclusão? _____

3.1.3. Nesse curso, lembra se existia alguma disciplina que tratou especificamente sobre a educação infantil?

a) () sim () não

b) Se sim, quais? _____

3.2. Possui pós-graduação?

a) () sim () não

b) Se sim, qual (ou quais) curso (s)? _____

3.3. Nos últimos 5 anos, participou de cursos/seminários/palestras na área específica da Educação Infantil?

a) () sim () não

b) Se sim, qual (ou quais) curso (s)? _____

3.4. Participa da formação continuada realizada pela SME?

a) () sim () não

b) Há quantos anos? _____

c) Qual temática(s) mais gostou? _____

Agradecemos a sua colaboração!
Atenciosamente,

Ana Carine S. Sousa Paiva
Mestranda em Educação Brasileira
FACED/UFC

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS DA CRECHE

Data: ____/____/____

Local: _____

Horário – Início: _____ Término: _____

Entrevistado: _____

Entrevistador: _____

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 1.1 Como você pensa que deve ser o trabalho do professor no cotidiano da creche?
- 1.2 O que você considera mais importante nesse trabalho?
- 1.3 Para você, qual deve ser o papel do (a) professor(a) na creche?
- 1.4 Que experiências você aponta como sendo essenciais para o desenvolvimento integral das crianças?
- 1.5 Em que momentos da rotina você trabalha de forma intencional o desenvolvimento da linguagem oral de suas crianças?
- 1.6 Quais as principais características das atividades que desenvolvem a linguagem oral das crianças?
- 1.7 Cite atividades que você considera que desenvolvam a linguagem da criança.
- 1.8 Com que frequência você realiza atividades que têm como objetivo o desenvolvimento da linguagem oral?

2. CONCEPÇÕES

- 2.1 Como você compreende a criança hoje?
- 2.2 Qual o papel da educação infantil na vida das crianças?
- 2.3 Como você compreende que a linguagem oral surge no ser humano?
- 2.4 Que importância você atribui ao surgimento da linguagem na criança?
- 2.5 Qual a linguagem que você entende sendo a mais importante? Por quê?
- 2.6 Como pensa que esse tema pode estar mais presente para a reflexão e prática das professoras?

3 FORMAÇÃO

3.1 Você já leu algum texto ou autor que tratasse sobre a linguagem oral das crianças pequenas?

Quando? Qual texto? O que considerou mais importante?

3.2 Já participou de em cursos, palestras, formações em que foi tratado esse tema? Quando? O que considerou mais importante?

3.3 Em sua formação inicial, você lembra de ter sido abordado esse tema da linguagem oral da criança? Em quais disciplinas? O que considerou mais importante?

3.4 A formação específica ofertada pelo município de Fortaleza já abordou esse tema? Se sim, você achou suficiente? Se não, acha que deveria ser abordado? Por quê?

- Após a construção dos dados e análise deles por nós, você gostaria de ser informada dos resultados dessa pesquisa? Por quê? Como?

- Como você se sentiu sendo observada nessas semanas, em seu cotidiano com as crianças?

- Deseja trazer mais alguma consideração sobre perguntas já realizadas por nós ou qualquer outro assunto?

APENDICE C- QUESTÕES PARA OBSERVAÇÃO DE CAMPO**Turma:** _____**Número de crianças:** _____**Dia:** _____**Horário:** _____

1. Quais os sujeitos presentes?
2. Em seu planejamento estabelece objetivos e experiências que trabalha intencionalmente a linguagem oral? Estes estão de acordo com o que é desenvolver essa linguagem?
3. Como o professor mediu a atividade proposta?
4. A criança tem a possibilidade de fala?
5. A fala da criança é escutada?
6. O professor utiliza frases inteiras e corretas para se dirigir as crianças?
7. Permite momentos de interação entre as crianças através da fala?
8. Nas atividades planejadas, descrever os momentos em que a linguagem oral é oportunizada.
9. As atividades de cuidar (banho, alimentação) são realizadas pelo professor? Se sim, utiliza a linguagem oral (demonstrando compreensão que é um momento rico para desenvolvê-la ou não se dirige as crianças)?
10. Os adultos da sala conversam com as crianças? Em que momentos?
11. Como os professores agem quando as crianças ainda não conseguem expressar o que desejam através da fala (ao pedirem algo ou chorarem)?
12. O professor responde às solicitações e dúvidas das crianças? Como?
13. Como se deu a rotina hoje?
14. Aconteceu algo que não estava previsto na rotina (acidente, visita, falta de energia)?
15. A criança é o centro do planejamento escolar?
16. As crianças são estimuladas a perguntar, a questionar, a ampliar suas respostas?
17. O professor ao solicitar algo a criança, usa frases imperativas ou explicativas?
18. O que mais chamou atenção em relação a linguagem oral das crianças?

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
PROFESSORA**

**MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética e Pesquisa - CONEP**

Prezada Professora,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **“O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil: concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza.”** Como o próprio título indica, o foco é o trabalho das professoras de creche em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Essa pesquisa expressa o reconhecimento da importância da ação pedagógica na creche para o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Para atingir o nosso objetivo, pretendemos realizar observações sobre a rotina das turmas participantes, que serão registradas em diário de campo, fotos e filmagens. Além disso, gostaríamos que respondesse um questionário com algumas perguntas referentes à sua formação e experiência profissional e nos concedesse uma entrevista sobre suas ideias e práticas em relação a esse tema. O questionário pode ser respondido em qualquer lugar e a entrevista deve acontecer na instituição na qual trabalha em data e horário que sugerir, tendo a duração média de 40 minutos.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua aceitação para participação, sua e dos seus alunos, nessa pesquisa. Caso aceite, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra conosco.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados a esta pesquisa; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva da pesquisadora; e 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva, no endereço rua Marechal Deodoro, nº 750, Benfica; ou através dos telefones (85) 99634-1381/996122251 ou no e-mail: carine_santos_sousa@yahoo.com.br.

Caso a senhora queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará pelo telefone (85) 33668344.

Fortaleza, ____ de _____ de 2015.

Nome da professora: _____

Assinatura da professora: _____

RG: _____

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva
Pesquisadora - RG:

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS
MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética e Pesquisa - CONEP

Sr. Pai/Mãe/Responsável pela criança _____

Estamos realizando uma pesquisa que se chama **“O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil: concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza.”** Ela pretende conhecer as ideias e o trabalho das professoras de creche em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Para atingir o nosso objetivo, pretendemos fazer observações, fotografar e filmar as crianças que estão na creche. Gostaríamos que o(a) senhor(a) permitisse que seu (sua) filho (a) participasse dessa pesquisa. Caso o(a) senhor(a) concorde com essa participação, por favor, assine este documento que tem duas cópias: uma ficará com o senhor e a outra, conosco.

Esclarecemos que: 1º) o senhor pode aceitar ou não a participação do seu (sua) filho(a); 2º) caso o(a) senhor(a) aceite, o(a) seu (sua) filho(a) não correrá nenhum risco, nem será prejudicado(a) nos estudos por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, o nome da escola e o nome do(a) seu (sua) filho (a) será mantido em segredo; 4º) caso o(a) senhor(a) ou sua criança desista de participar no meio da pesquisa, nenhum dos dois será prejudicado; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) ninguém precisará pagar nada, porque todas as despesas serão de nossa responsabilidade; 7º) o(a) senhor(a) só assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva, no endereço rua Marechal Deodoro, nº 750, Benfica ou através dos telefones: (85) 99634-1381/ 996122251 ou no e-mail: carine_santos_sousa@yahoo.com.br.

Caso o(a) senhor(a) queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará pelo telefone (85) 33668344.

Fortaleza, ____ de _____ de 2015.

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Assinatura do responsável pela criança: _____

Assinatura digital:

Nome da Testemunha: _____

Assinatura da Testemunha: _____

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva
 Pesquisadora - RG:

ANEXO A – MAPA DAS REGIONAIS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

REGIONAL I REGIONAL II REGIONAL III REGIONAL IV REGIONAL V REGIONAL VI



FONTE: <http://www.encontreceara.com.br/mapas/mapa-de-fortaleza.htm>

ANEXO B – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DA SME



Fortaleza, 27 de julho de 2015.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Senhora Coordenadora,

Estamos encaminhando Ana Carne dos Santos de Souza, aluna no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFCE), para realização da pesquisa intitulada **“O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil: as concepções e as práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza”**.

A referida pesquisa deverá acontecer junto aos professores da educação infantil dessa instituição, no período de agosto a outubro de 2015.

Atenciosamente,


Edize Hermínia de Almeida Assis
Coordenadora de Educação Infantil da SME

Fortaleza, 27 de julho de 2015.
Coordenadora de Educação Infantil
COE/SMÉ
Marlene 34178-21

