



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MACIELLE MARRY SILVA SALES

**AS EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO DA CRECHE: AS
VIVÊNCIAS DE UMA TURMA DE INFANTIL III NUM CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2017

MACIELLE MARRY SILVA SALES

AS EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO DA CRECHE: AS
VIVÊNCIAS DE UMA TURMA DE INFANTIL III NUM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE FORTALEZA

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para a obtenção do
Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane
Amorim Martins.

FORTALEZA

2017

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)

S155e Sales, Macielle Marry Silva.
As experiências de linguagem no contexto da creche : as vivências de uma turma de Infantil III num Centro de Educação Infantil de Fortaleza / Macielle Marry Silva Sales. – 2017.
51 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Cristiane Amorim Martins.

1. Múltiplas Linguagens. 2. Creche. 3. Prática Docente. I. Título.

CDD 370

MACIELLE MARRY SILVA SALES

AS EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO DA CRECHE: AS
VIVÊNCIAS DE UMA TURMA DE INFANTIL III NUM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE FORTALEZA

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para a obtenção do
Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane
Amorim Martins.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane Amorim Martins (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Cristina Façanha Soares

Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sido minha força para seguir adiante quando eu achava que nada mais daria certo.

À minha mãe, Marileide, e ao meu pai, Marcondes, por serem os maiores torcedores pela minha vitória. Obrigada por fazerem parte de toda a minha caminhada acadêmica, desde a primeira disciplina até a apresentação do último trabalho. Em meio a tantas incertezas, vocês foram meu porto seguro. Todas as conquistas da minha vida eu dedico a vocês.

A toda a minha família, que direta ou indiretamente me apoiou e incentivou, em especial Tia Madalena, minha inspiração para permanecer na carreira da educação. Vô Benvindo, eu sei que de onde estiver, está feliz por mim.

À minha orientadora, Cristiane Amorim, a quem sou grata por compartilhar comigo tantos ensinamentos, desde quando fui sua aluna em uma disciplina. Suas aulas me inspiraram a realizar pesquisas na área de Educação Infantil.

Às minhas parceiras, amigas e irmãs, que tive a sorte de conhecer durante minha graduação: Suiane, Karol, Ellen e Isadora. Sem vocês, eu não sei se teria chegado até aqui. Nossa amizade me deixa com a certeza de que a Pedagogia me deu os melhores presentes que eu poderia receber.

Ao Centro de Educação Infantil pesquisado, pois até então eu nunca havia me sentido tão bem acolhida em uma instituição. Desde o primeiro minuto, percebi que ali eu faria um bom trabalho.

Às amigas da pós-graduação, que me ajudaram e indicaram leituras tão preciosas, Silvana e Janice.

E aos demais amigos e familiares.

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as experiências com as diferentes linguagens vivenciadas por uma turma de creche, considerando a influência dessas experiências na ampliação das formas de expressão das crianças. Tendo em vista as etapas de uma pesquisa qualitativa (OLIVEIRA, 2010), foram realizados estudos sobre o percurso histórico das creches no Brasil a partir de Cruz (2000), Rosemberg (2006) e Kuhlmann Jr. (1998), sobre as múltiplas linguagens da criança em Oliveira (2012), Vygotsky (1994) e Soares (1998), sendo também consultados leis e documentos oficiais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009a, entre outros). Os recursos metodológicos utilizados foram a observação da rotina de uma turma de Infantil III e a entrevista com sua professora. De acordo com os resultados, a professora promove uma grande variedade de atividades com as linguagens, demonstrando intencionalidade pedagógica em seu planejamento. Além disso, considera que as linguagens gestual, plástica, dramática, musical e verbal têm igual importância no desenvolvimento das crianças, e por isso organiza o espaço e o tempo de modo a promover igualmente todas as linguagens citadas, tendo como norteadores de sua prática as interações e as brincadeiras. Como fatores que contribuíram na constituição da sua postura, a professora aponta a sua formação inicial, as concepções que orientam as ações dos profissionais no Centro de Educação Infantil onde trabalha e sua boa relação com a assistente educacional. Esta pesquisa amplia as discussões acerca da promoção das múltiplas linguagens da criança na creche, trazendo reflexões sobre os fatores que favorecem práticas pedagógicas de qualidade nessa área. Nesse sentido, reafirma a importância da presença de disciplinas do setor da Educação Infantil nos cursos de graduação em Pedagogia e destaca a influência do ambiente de trabalho, com suas concepções de criança e de Educação Infantil e suas relações profissionais.

Palavras-chave: Múltiplas Linguagens, Creche, Prática Docente.

ABSTRACT

This paper is a product of a research that aimed to analyze the experiences with different languages of a day care center class, considering the influence of those experiences in the increase of the children's forms of expression. Bearing in mind the steps of a qualitative research (OLIVEIRA, 2010), studies were performed about the historical course of the day care centers in Brazil from Cruz (2000), Rosenberg (2006) and Kuhlmann Jr. (1998), about the multiple languages of children in Oliveira (2012), Vygotsky (1994) and Smith (1998), and also consulted laws and official documents (BRAZIL, 1996, BRAZIL, 2009a, etc.). The methodological resources used were the observation of the routine of a class of 3 years old pre-schoolers and an interview with their teacher. According to the results, the teacher promotes a great variety of activities with the languages, demonstrating pedagogical intentionality in her planning. Besides that, she considers that the gestual, plastic, dramatic, musical and verbal languages have equal importance on the children's development, and therefore she organizes space and time in order to promote all languages mentioned equally, having as guide of her practice the interactions and the plays. As factors that contributed to the constitution of her posture, the teacher points to her initial formation, the conceptions that guide the actions of the professionals in the Center of Early Childhood Education where she works and her good relationship with the educational assistant. This research expands the discussions about the promotion of children's multiple languages in the day care center, bringing reflections on the factors that favor quality pedagogical practices in this area. In this sense, it reaffirms the importance of the presence of classes of the Child Education sector in graduation courses in Pedagogy and highlights the influence of the work environment, with its conceptions of children and Early Childhood Education and professional relationships.

Keywords: Multiple Languages, Day care centers, Teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
1.1 Breve histórico sobre o papel da creche no Brasil	10
1.2 As múltiplas linguagens da criança no contexto da creche	16
a) A Linguagem Gestual	17
b) A Linguagem Plástica (Visual)	19
c) A Linguagem Dramática	20
d) A Linguagem Musical	20
e) A Linguagem Verbal	21
1.3 Resultados de um breve apanhado sobre pesquisas que investigaram o trabalho com as múltiplas linguagens da criança no contexto de creche	23
CAPÍTULO 2: O PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS	25
2.1 O contexto da pesquisa	27
2.2 As experiências de linguagem na sala do Infantil III	30
2.3 Dialogando com a professora do Infantil III	40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
APÊNDICE – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO INFANTIL III	50

INTRODUÇÃO

É inegável que as experiências com as múltiplas linguagens no contexto da creche possibilitam o acesso das crianças ao direito à educação. Partindo da concepção de que esses sujeitos históricos e de direitos produzem cultura ao estabelecerem interações com o mundo (BAPTISTA, 2010) o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil anuncia a necessidade de articular saberes a partir de práticas coletivas e culturais. Assim, esta pesquisa busca analisar as experiências de linguagens vivenciadas em uma turma de creche, considerando a influência dessas propostas na ampliação das formas de expressão das crianças. É pertinente destacar que as linguagens a que se fala são as destacadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b): gestual, plástica, dramática, musical e verbal, estas nas suas modalidades oral e escrita.

Buscar uma reflexão sobre as experiências com as linguagens no contexto da creche não se constituiu, contudo, como um problema, se o longo percurso da minha história de vida não apontasse para fatos que me despertaram interesse. O estudo da apropriação da linguagem escrita foi a motivação inicial para a minha pesquisa. Isso porque sempre tive curiosidade pelo mundo das palavras: a partir dos relatos de minha mãe, sei que desde muito pequena eu procurava desvendar o que as letras queriam comunicar. Apesar de não ter o domínio formal do sistema alfabético, eu fingia ler revistas e escrevia pelas paredes. Um fato, porém, está fortemente presente em minhas lembranças: fui a responsável por discursar na noite da minha festa da Alfabetização. Aquele pequeno texto estava na minha memória (até hoje); entretanto, a professora entregou-me um papel em branco para eu fingir estar lendo o texto frente aos convidados. Entendi que mesmo eu não necessitando ler nada para proferir as palavras, aquele papel em minhas mãos exercia uma função, e eu precisava olhá-lo fixamente enquanto falava.

Em meu Estágio Supervisionado na Educação Infantil, fiquei em uma turma de Infantil III e lá apenas corroborei a ideia de que as crianças não esperam que lhes sejam apresentadas regras ou métodos de ler e escrever para se apropriarem da linguagem escrita. Escreviam animadas as primeiras letras ou quase todo o seu próprio nome, recontavam histórias com os livros na mão, acompanhando as letras com os olhos ou os dedos, manuseavam gibis, revistas, encartes de diversos portadores de textos e sabiam a diferença de conteúdo de cada um, entendiam que a palavra etiquetada na parede significava que ali ficava a mochila de seu amigo...

Com meu ingresso na Faculdade de Educação e estudos mais aprofundados nas disciplinas da área de Educação Infantil, percebi que existem diversas outras formas de linguagem que a criança tem direito de utilizar em um ambiente coletivo como a creche. No sétimo semestre participei de uma pesquisa de iniciação científica, que tinha como objeto de estudo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009b). Essa experiência proporcionou uma ampliação de minhas concepções sobre o trabalho com as linguagens na creche.

Todas essas experiências vieram ao encontro do que achei em minhas primeiras pesquisas sobre a temática. Oliveira (2012), em seus estudos, reúne justificativas consistentes e orientações baseadas em documentos legais para o trabalho com as linguagens em toda a Educação Infantil. A opção pelo lócus ser em creche veio após minhas vivências no Estágio em Educação Infantil, e por considerar que é preciso fomentar mais pesquisas nesse âmbito.

Assim, algumas questões de pesquisa impulsionaram meu interesse em investigar a temática: como as experiências de linguagens estão sendo promovidas na creche? O que as professoras pensam sobre isso? Quais fatores influenciam na postura docente para esse trabalho?

É neste cenário de discussões que alguns marcos legais merecem destaque quando se fala em Educação Infantil. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996) trouxe notórias mudanças em relação à estrutura e funcionamento da Educação Básica. Nesse momento, a Educação Infantil, que abrange creches e pré-escolas, recebe o posto de primeira etapa da educação básica nacional. As instituições educacionais são um espaço privilegiado para promover a ampliação das experiências de seus alunos, e com os Centros de Educação Infantil (CEI) não é diferente.

A constituição da creche enquanto um espaço, por direito, de educação e cuidado da criança é marcada por um longo percurso de lutas políticas e sociais. Kuhlmann Jr (1998) já anunciava a creche como sinônimo de conquista. Um avanço legal pertinente a mencionar relaciona-se à fixação das DCNEI (BRASIL, 2009b), que em seu Art. 9º define que as práticas pedagógicas devem garantir determinadas experiências alicerçadas nos eixos das interações e das brincadeiras. O que antes era relacionado ao assistencialismo ou a puericultura assume uma instância educativa e que deve atender a determinadas orientações pedagógicas.

Dentre diversas práticas expressas nas DCNEI, o trabalho com as múltiplas linguagens ganha destaque: a gestual, a plástica, a dramática, a musical e a verbal. Para esta última, o documento enfatiza que “é importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideais, sentimentos e imaginação”. (BRASIL, 2009b, p. 15). Dessa forma, é assegurada à criança a promoção dessas experiências. Para tanto, é preciso considerar nesse trabalho a premissa de que a criança é sujeito produtor de cultura, uma vez que

Ao interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, a criança o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis. Dessa articulação, nascem novos saberes, conhecimentos e experiências. (BAPTISTA, 2010, p. 3).

Acredito ser relevante destacar que considero que todas as linguagens trazidas pelas DCNEI (2009b) são de igual importância para o desenvolvimento integral das crianças. Tão importante quanto isto é que os mediadores que trabalharão com a criança pequena considerem as especificidades de aprendizagem destas, que podemos encontrar nas próprias DCNEI (2009b), ao olharmos para os eixos norteadores das práticas pedagógicas – as interações e as brincadeiras.

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo geral analisar as experiências com as diferentes linguagens vivenciadas por uma turma de Infantil III, num Centro de Educação Infantil de Fortaleza, considerando a influência dessas propostas na ampliação das formas de expressão das crianças. Para isso, os objetivos específicos traçados são: caracterizar o Centro de Educação Infantil; caracterizar aspectos da sala de referência relacionados à promoção do uso das diferentes linguagens; analisar as práticas pedagógicas e investigar as concepções da professora da sala relativas ao trabalho com as diferentes formas de linguagem. Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, foram utilizadas as estratégias metodológicas de observações e entrevista, além de estudos pertinentes ao tema.

O presente relato de pesquisa está dividido em dois capítulos. O primeiro é dedicado a discussões teóricas acerca do histórico da creche no Brasil e o trabalho com as múltiplas linguagens nessas instituições, finalizando com os resultados de um breve apanhado sobre pesquisas que investigaram o trabalho com as múltiplas linguagens da criança no contexto de creche. O segundo reúne o percurso metodológico e a análise dos dados construídos na pesquisa. Em seguida as considerações finais, referências e apêndice.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Breve histórico sobre o papel da creche no Brasil

Para iniciar uma discussão acerca da presença do trabalho com as múltiplas linguagens no contexto da Creche, é preciso lançar olhar sobre como essa instituição se constituiu ao longo do tempo e em que momento esse trabalho ganhou seu espaço. Avanços e recuos que se sucedem na história apontam o motivo das tendências atuais da Creche enquanto um espaço de educação coletiva que se centra na criança de zero a três anos de idade.

É preciso compreender que o histórico do atendimento à criança pequena em instituições de Educação Infantil está intimamente ligado a questões sociais, concepções de infância e creche, e não se relacionou de pronto a um direito da criança à educação, como se é hoje. Cruz (2000) mostra que somente a partir da segunda metade do século XIX é que houve a criação de instituições de Educação Infantil, intituladas assistenciais. A conjuntura da época – Proclamação da República, aumento da migração de moradores da zona rural para a urbana – fomentava o desejo de construir uma nação moderna, em que pesem as contradições que isso encerra.

É nesse contexto que, segundo Oliveira (2012), chegou ao Brasil a ideia de Jardim de Infância, preceito advindo da Europa, sendo adotado, de início, como modelo para a educação de crianças de famílias ricas. Dessa forma, as primeiras iniciativas ao atendimento da criança pequena foram privadas, com a criação, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877, em São Paulo, dos primeiros jardins de infância. Apenas em 1896, em São Paulo, foi criado o primeiro jardim de infância público, ainda que voltado para as crianças da elite.

Oliveira (2012) aponta que no início do século XX intensificou-se a urbanização e a industrialização no país, havendo também mudanças na estrutura familiar tradicional e nas concepções de cuidado à criança pequena. O Departamento da Criança do Brasil – DCB criado em 1919 pelo governo federal, defendia uma assistência científica, concepção discutida por Kuhlmann Jr (1998 *apud* CRUZ, 2000), que colocava a educação dessa etapa como um ato filantrópico. Utilizava-se um método para investigar se o candidato a ser favorecido pelo programa de assistência o merecia, “respondendo a um minucioso questionário, onde expunha toda a sua condição de vida”. (CRUZ, 2000, p. 16).

O início do século XX também foi marcado pelo movimento operário, que acentuou a luta por melhoria de condições salariais e de trabalho. As mulheres, que também eram presença forte nessa classe, começaram a se politizar, exigindo a criação de locais de guarda das crianças enquanto trabalhavam. Pode-se perceber, portanto, que a demanda pela Creche, nesse momento, respondia a um instrumento de apoio à mulher trabalhadora, e não a um direito da própria criança.

Oliveira (1988) discute que essas reivindicações surtiram alguns efeitos: foram concedidos pelos empresários alguns benefícios sociais, com a criação de vilas operárias e algumas creches, bem como escolas maternais para os filhos do operariado. Mais uma crítica a se fazer aqui é que essas instituições foram feitas apenas com a intenção de conter o avanço do movimento operário, existindo pouca ou nenhuma preocupação com o tipo de trabalho a ser desenvolvido junto às crianças nesses locais.

É importante destacar que, entre as décadas de 1920 e 1930, questões como saneamento básico tornaram-se preocupantes, visto que a infraestrutura não acompanhou o exponencial crescimento dos centros urbanos. Dessa forma, mais uma vez a Creche tomou um papel relativo a uma demanda da conjuntura da época e, aliando-se à tentativa de conter a mortalidade infantil, como diz Cruz (2000), tornou-se um paliativo defendido por médicos higienistas. Junto a isso, observou-se também a intenção de evitar a marginalidade e criminalidade dos mais carentes, sendo a Creche tratada, assim, como um espaço promotor de segurança e saúde. Oliveira (2012) problematiza a questão ao destacar que os fatores sociais, culturais, econômicos e políticos – o contexto que influenciava as condições de vida da população – não foram levados em consideração.

Foi nesse momento, em contrapartida, que se tornou possível perceber notórias mudanças sobre o espaço dado aos debates sobre a questão educacional no país. Oliveira (2012) destaca o Movimento das Escolas Novas, que dentre os pontos debatidos, estava a defesa da Educação Pré-escolar como base do sistema escolar. Dentre as sugestões para renovação estava a de “alguns intelectuais, como Mário de Andrade em São Paulo, que propunham a disseminação de praças de jogos nas cidades, à semelhança dos jardins de infância de Fröbel [...]”. (OLIVEIRA, 2012, p. 24).

Fruto desse movimento, os chamados parques infantis foram disseminados em várias cidades do país. Esses locais, porém, foram direcionados ao atendimento de crianças de

famílias mais pobres. Problematizando as preocupações pedagógicas levantadas pelo Movimento, evidencia-se que eram mais direcionadas para os jardins de infância, onde o público atendido, em sua maioria, era de crianças advindas de classes mais prestigiadas socialmente. E quanto aos debates sobre o trabalho desenvolvido em parques infantis e creches?

É pertinente esclarecer diferenças entre parques infantis e creches e os jardins de infância, a fim de se observar mais uma vez que o atendimento à criança era fortemente definido por um viés socioeconômico. Cruz (2000) fala que a creche, sendo direcionada para atender um público de camadas populares, tinha como foco de trabalho a guarda e alimentação das crianças. Já as pré-escolas, presente nos jardins de infância, em geral eram “direcionadas para as camadas médias e altas da população, com maiores preocupações com métodos pedagógicos que favorecessem o desenvolvimento das crianças”. (CRUZ, 2000, p. 18).

Assim como as concessões sociais dadas a partir do movimento operário do início do século XX, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, trouxe regulamento no atendimento aos filhos dos trabalhadores apenas com a finalidade de ajustar a jornada de trabalho, respondendo aos interesses de empresários. Com o aumento da urbanização e industrialização do país, mais uma vez as mulheres aqueceram o mercado de trabalho, e como ressalta Kuhlmann Jr. (1998):

Quando, a partir do final da década de 1960, ocorreu a demanda por creches por parte de setores médios da sociedade, esta também se ampliou no interior das classes populares, que buscavam alternativas para a educação dos seus filhos pequenos, compatíveis com as exigências apresentadas pelo mundo do trabalho e pela vida em centros urbanos. (KUHLMANN JR, 1998, p. 200).

Uma reflexão possível a se fazer é que, apesar desse aumento da demanda de creches em todos os setores sociais, a proposta pedagógica dessas instituições ainda não expressava a promoção de um espaço para o desenvolvimento das crianças.

Observaram-se movimentos na discussão política nacional acerca da educação a partir da década de 60, quando da aprovação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61 (BRASIL, 1961). A novidade aqui é a da inclusão das escolas maternas e dos jardins de infância no sistema de ensino. A crítica a se fazer é que esse fato, porém, ainda não foi suficiente para assegurar uma prática pedagógica condizente às

especificidades das crianças pequenas. A visão de tutela e guarda ainda era majoritária, na prática social que se instaurava.

O Brasil adentra então o Período Militar (1964-1985), momento em que políticas adotadas no âmbito federal apenas reforçaram a ideia de creche e também de pré-escola como “equipamentos de assistência à criança carente” (OLIVEIRA, 2012, p. 25). No ano de 1975, o Ministério da Educação – MEC lança o programa Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva nacional, com concepções e medidas compiladas em uma publicação do mesmo ano. Cruz (2000) aponta que, respondendo às recomendações do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, o programa foi implantado pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, fazendo parte, portanto “das estratégias de prevenção da desordem social, que poderia ser provocada pelas populações empobrecidas”. (CRUZ, 2000, p. 21). A autora continua discutindo que em 1981 o MEC adota o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que continua com a perspectiva assistencialista, calcada no modelo de baixo custo, além de problemas como formação profissional inadequada e recursos pedagógicos precários.

Outra concepção presente no país nas décadas de 70 e 80, trazida por ideais norte-americanos e europeus, foi a da educação compensatória discutida por Cruz (2000). Como o nome anuncia, a nova função de instituições de educação infantil seria a de suprir certas “deficiências” que a criança de família pobre possuísse. Tomando como padrão as classes favorecidas, características culturais, linguísticas etc dos que não se encaixassem nesse perfil eram marginalizadas. Dessa forma, assim como reflete Oliveira (2012), “a ideia de compensar carências orgânicas ampliou-se para a compensação de carências culturais para diminuir o fracasso escolar no ensino primário”. (p. 26).

Para tanto, as instituições que atendiam a criança a partir dessa concepção desenvolviam um trabalho de antecipação da escolaridade e estimulação precoce, além de desconsiderarem o universo cultural infantil, por exemplo – questões que infelizmente ainda hoje encontramos em algumas instituições, como discute Kuhlmann Jr (1998). Qual o ponto fundamental nessa discussão? Aqueles que seguem essa concepção de educação não levam em consideração que todas as crianças, sem exceção, possuem experiências que devem ser respeitadas, compartilhadas e ampliadas. Experiências essas que são essencialmente diferentes devido ao fato de que a inserção social e cultural de cada criança é única. Além disso, como aponta Oliveira (2012), pretendia-se solucionar o problema das desigualdades sem alterar as

estruturas sociais responsáveis pela igualdade de oportunidades e condições de vida e acesso a esta modalidade de educação.

As lutas pela redemocratização do país, na segunda metade dos anos 70, além da crescente reivindicação de mães trabalhadoras por creches e pré-escolas, pressionaram o governo militar a ampliar o número de creches públicas e conveniadas. Havia o desejo de romper com o paternalismo estatal e considerar o acesso à educação infantil como um direito do trabalhador. A demanda por vagas não foi atendida e o governo apoiou outras iniciativas emergenciais e de assistência de baixo custo para o governo, como as mães-crecheiras e as creches domiciliares. Como observa Oliveira (2012), as crianças ficavam sob os cuidados de um adulto na sua própria casa. Aqui é possível levantar pontos de reflexão: qual o perfil desse adulto? Como se caracterizava a estrutura física dessas casas? O trabalho desenvolvido junto às crianças era adequado?

Com o fim da ditadura militar, novos pensamentos na área da Psicologia e da Educação sobre a importância da Infância imprimiam uma valorização de atividades pedagógicas nas instituições de educação infantil. Foram propostos, assim, programas pedagógicos com a intenção de romper com o caráter assistencialista e compensatório de creches e pré-escolas. Entre os pontos defendidos, como aponta Oliveira (2012), estava a da função da educação infantil como um espaço promotor do desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças que a frequentassem.

A luta do movimento feminista e as pressões de demais movimentos sociais influenciaram o reconhecimento da educação infantil como um direito da criança e um dever do Estado, além de um espaço que deve desempenhar o papel do cuidado e da educação, como se consolidará como direito na Constituição Federal (CF) de 1988. Dois anos mais tarde, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA consolidou as conquistas previstas na CF. Debates em diferentes setores educacionais – ONG's, universidades, sindicatos – prepararam o terreno para a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN (Lei 9394/96), momento de grande salto, pois se passa a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, mediante a garantia de educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).

É interessante destacar que, por força das legislações citadas, abre-se um espaço para profundas reflexões acerca da Educação Infantil, sendo preciso esta passar por reformulações no que diz respeito à formação do profissional que trabalhará junto às crianças, o espaço em que essa educação acontecerá, questões curriculares etc. Dessa forma, hoje a educação infantil possui uma função essencialmente diferente das outras discutidas ao longo desta reflexão. Oliveira (2012) discute que esta etapa atual

Deve propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativas em um espaço coletivo e rico em interações com adultos e outras crianças. Espera-se que contribuam com o desenvolvimento infantil, de forma ampla e integrada, a partir de suas diferentes aprendizagens, superando fragmentações historicamente construídas no atendimento aos diferentes grupos sociais. (OLIVEIRA, 2012, p. 31).

Sobre as discussões atuais, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) para o decênio 2014-2024, coloca como Meta 1 a ampliação da oferta de educação infantil em creches. É preciso dialogar, portanto, sobre qual educação infantil se está falando. Projetos de Lei para abertura de creches domiciliares, onde a exigência de formação para quem trabalhará com as crianças é curso de capacitação sobre higiene, nutrição e recreação, refletem a visão do trabalho desenvolvido em creches que ainda se tem hoje.

Outro ponto a ser focalizado é o da pouca visibilidade acadêmica relacionada à instituição creche em relação a outros níveis escolares. Esse fato pode ser confirmado ao observar que produções no âmbito da educação infantil em *sites* como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), têm como temática predominante a pré-escola. Rosemberg (2006) levanta uma reflexão sobre o desinteresse tanto de organizações multilaterais, como do interesse público brasileiro em crianças pequenas, pois estas provavelmente reduzem o problema posto. É que “guardada, o mais das vezes, em espaços fechados, não tendo visibilidade pública, a criança pequena não é tida como vítima nem constitui ameaça, sentimentos que parecem mobilizar a atenção pública do adulto”. (ROSEMBERG, 2006, p. 53).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), com seus artigos que fixam definições de currículo para esta etapa da educação básica, trazem como devem ocorrer as práticas pedagógicas e a avaliação, a serem pautadas numa concepção de criança enquanto um sujeito histórico e de direitos. As DCNEI definem diversas experiências que devem ser trabalhadas com crianças de creche e pré-escola, asseguradas em

seu Artigo 9º, sendo preciso, contudo, considerar as especificidades da criança pequena. Em seu inciso II diz que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que “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”. (BRASIL, 2009b). Como se tem contemplado a prática dessas dimensões da educação em Creche?

Outra base oficial que pode ser citada e que diz sobre o atual trabalho da creche é os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Na dimensão Multiplicidade de Experiências e Linguagens, o documento traz que “os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior”. (p. 40). Todos esses documentos e reflexões apontam para uma mudança profunda do papel da creche atualmente, que passa a comportar a complexidade das mudanças sociais e da compreensão do que é uma criança.

Diante disso é que esta pesquisa encontra apoio para ir adiante, na tentativa de compreender como se dá as experiências com as diferentes linguagens no contexto da creche, investigando as concepções da professora que trabalha na creche relativa às diferentes formas de linguagem nesse espaço de educação coletiva.

1.2 As múltiplas linguagens da criança no contexto da creche

A promoção de experiências que englobem diversas linguagens e formas de expressão faz parte do currículo que deve ser oferecido para a Educação Infantil. Para tanto, é necessário considerar a premissa de que as práticas desenvolvidas no contexto da creche caminhem no sentido de buscar “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]”. (BRASIL, 2009b, p. 1). Além disso, as práticas pedagógicas devem considerar como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Diante disso, alguns documentos oficiais destacam a importância do trabalho com as múltiplas linguagens na creche. As DCNEI (BRASIL, 2009b) são explícitas em seu Inciso II do Artigo 9º, ao fixar que é necessário aos Centros de Educação Infantil garantir experiências que “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”.

O Indicador 2 – Multiplicidade de Experiências e Linguagens, dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), também faz referência ao trabalho com as linguagens, a fim de que as crianças conheçam o mundo e se expressem. O documento indica como fator de qualidade creches e pré-escolas que possibilitem às crianças expressarem-se a partir de diferentes linguagens, situações agradáveis e variadas com a oralidade e a escrita, experiências saudáveis com o próprio corpo, entre outros aspectos.

É possível mencionar ainda os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009), que corroboram com a ideia de que as crianças “têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” (p. 21). Dentre as indicações, estão as de que as crianças têm o direito de ouvirem músicas, cantar e dançar; se expressarem através de desenhos, modelagens; ouvir e contar histórias, manusearem livros, mesmo as que não sabem ler.

A segunda versão revista da Base Nacional Comum Curricular, do mês de Abril de 2016, também aborda o trabalho na Educação Infantil. O documento organiza os objetivos de aprendizagem para esta etapa a partir de subgrupos etários, e as crianças de creche se encontram na divisão “crianças bem pequenas” (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). O trabalho com as linguagens estão diluídas nos campos de experiências propostos: O Eu, o Outro, o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Traços, Sons, Formas e Imagens; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Além desses campos, há ainda uma seção específica sobre o trabalho com a linguagem escrita, bem como indica as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nessas perspectivas.

Ainda como justificativa para a promoção de experiências com as linguagens, é possível resgatar Oliveira (2012) quando a autora afirma que

Ao explorar o ambiente e as diferentes linguagens, as crianças não apenas trabalham suas emoções, ampliam seu conhecimento sobre o mundo e investigam as propriedades físicas dos materiais, mas também conhecem a si mesmas, aos outros, suas possibilidades de ação no espaço, seus recursos para agir sobre os materiais, para se expressar e interagir com seus pares e com adultos a sua volta. Nesses momentos, elas têm oportunidade de se expressar corporal e verbalmente, de aprender a cuidar de si e do ambiente e, sobretudo, de brincar e de se divertir muito. (p. 119).

a) A Linguagem Gestual

É possível afirmar que a expressão gestual é uma das primeiras formas encontradas pela criança para se comunicar com o mundo que a cerca. Assim, Oliveira (2012) afirma que

as crianças, desde o nascimento, atuam e dão significado ao ambiente em que vivem por meio de movimentos, que são interpretados por seus parceiros culturais e se tornam gestos que, por sua vez, compõem uma linguagem corporal (p. 112).

Apesar de a criança já realizar movimentos reflexos desde o princípio, é necessário que ela entenda os significados que a cultura em que está inserida imprime para estes movimentos, a fim de que se torne um gesto que comunique algo. Dessa forma, como é possível encontrar em Vygotsky (1994), é preciso haver um processo de Internalização, que é quando há a reconstrução interna de uma operação externa.

O autor ilustra o conceito de Internalização ao exemplificar a construção do gesto de apontar, comum em bebês. Inicialmente, a criança tenta alcançar um determinado objeto, esticando as mãos na direção deste. A partir do momento em que seu movimento de apontar é respondido por outra pessoa – que a entrega o objeto que quer – internaliza o movimento como um gesto comunicativo.

Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. (VYGOTSKY, 1994, p. 74).

É nesse sentido que se confirma a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem o trabalho com a Linguagem Gestual na creche, de modo que o professor interprete gestos e expressões das crianças, permitindo que elas utilizem esses instrumentos para realizarem ações e exprimirem sentimentos. Assim, “ao imitar e criar movimentos, as crianças se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas”. (SÃO PAULO, 2006, p. 62). Algumas orientações para o trabalho pedagógico com a Linguagem Gestual podem ser encontradas em Oliveira (2012):

- Favorecer a autonomia da criança na exploração do ambiente e do próprio corpo;
- Garantir cotidianamente uma diversidade de propostas, organizações espaciais e de materiais que possibilitem à criança mobilizar diferentes movimentos para explorar o entorno e o seu corpo;
- Organizar situações em que as crianças possam rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, saltar e também segurar objetos [...] pois esses são movimentos básicos pelos quais ela desenvolverá sua coordenação motora e ampliará o seu conhecimento sobre si, sobre o espaço e os objetos. (p. 117).

b) A Linguagem Plástica (Visual)

É reconhecida a importância do trabalho simultâneo com as múltiplas linguagens, ao perceber que estas estão interligadas. A expressão plástica tem íntima relação com a Linguagem Gestual, visto que, de início, a criança rabisca (ato motor) para explorar os movimentos do seu corpo. À medida que se apropria dessa expressão, transforma a si mesma ao perceber que há a possibilidade de “imprimir suas marcas no mundo e ser reconhecida como produtora de cultura” (OLIVEIRA, 2012, p. 135).

Assim, a importância do trabalho com a Linguagem Plástica (Visual) se justifica, e para isso, é necessário que o trabalho com o desenho, com a pintura, a colagem e com a modelagem se faça no uso cultural. Encontra-se no documento Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica (BRASIL, 2012) a orientação de que

Para iniciar atividades relacionadas às artes plásticas para as crianças pequenas de creches, convém introduzir primeiro a brincadeira livre de explorar tintas, de sentir a sensação de pintar as mãos, o corpo, o papel, de misturar tintas e utilizá-las em diferentes tipos de papeis, superfícies e objetos pequenos e grandes. (p. 22).

Outra forma produtora de marcas pela Linguagem Plástica pode ser feita através do desenho. Este possui legitimidade em si, não devendo reduzir essa expressão a interpretações fragmentadas. Os desenhos podem servir também de apoio às narrativas das crianças, reforçando a inter-relação das linguagens. Nesse sentido, Vygotsky (1994) ilustra como se dá o processo do desenho pela criança:

Assim como no brincar, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado. (p. 146).

Dessa forma, as práticas pedagógicas no contexto da creche devem se preocupar com o trabalho com a Linguagem Plástica, promovendo um espaço rico de materiais e situações planejadas. Recorrendo a São Paulo (2006), é possível encontrar algumas orientações para o professor para organizar:

- Momentos de desenho, pintura, modelagem, que não sejam apenas organizados e dirigidos pelos adultos;
- Sequências didáticas que possibilitem a vivência de percursos de criação (no desenho, pintura, modelagem, escultura e colagem), posto que a regularidade é uma das condições para a apropriação e avanços nas propostas com materiais que apresentam desafios específicos;
- Rodas de apreciação e discussão sobre as produções expostas nos murais e paredes, compartilhando ideias e sugestões;

- Oficinas que permitam que a criança explore diferentes materiais e combine-os segundo suas próprias iniciativas. (p. 74).

c) A Linguagem Dramática

O trabalho com esse tipo de expressão se dá principalmente pelas brincadeiras de faz-de-conta, a partir dos jogos simbólicos anunciados por Vygotsky (1994). Isso se dá pela desvinculação do significado real do objeto e a capacidade de criar situações simbólicas, a partir de significados internalizados. Oliveira (2012) continua ao dizer que “assim, por meio da imitação, precursora da representação, a criança irá ingressar no mundo dos símbolos que irá dominar progressivamente no jogo de faz de conta”. (p. 123).

O desejo de assumir papéis movimenta a Linguagem Dramática. Essas ações não se limitam a simples imitação, já que a criança “recombina elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, cria novos papéis para si mesma e reorganiza cenas ambientais”. (SÃO PAULO, 2006). Esse ponto é importante, pois é preciso considerar as marcas da cultura infantil na reelaboração de situações. O professor deve organizar o trabalho pedagógico no sentido de compreender as interações e as brincadeiras de criança em idade de creche, favorecendo situações para que esta alie o que observam no cotidiano com a sua elaboração pessoal e coletiva com outras crianças.

Sendo assim, Oliveira (2012) traz atitudes que o professor deve tomar para proporcionar tais experiências. É preciso que medeie esses momentos, sendo coparticipante das situações. De modo geral, é possível pontuar que o professor deve:

Organizar a presença de objetos e cenários marcados pela cultura nas brincadeiras de faz-de-conta (mobiliário de casinha, carrinhos, fantasias) e os utilizados por adultos no seu cotidiano (vestimentas, bolsas, acessórios, telefone, panelas, potes, embalagens de produtos industrializados como caixas de leite, xampu etc.). (p. 124).

d) A Linguagem Musical

A sonoridade está presente na vida do ser humano desde a mais tenra idade, e há estudos de que a influência dela atinge até mesmo a vida intrauterina. As crianças não interagem apenas no ato de escuta, mas também logo serão produtoras competentes de sons, já que ela “integra suas capacidades motoras e condutas de exploração – bater, agitar, mexer, assoprar, empurrar, chutar – à sua possibilidade de escutar e produzir som e música”. (OLIVEIRA, 2012, p. 145).

A importância do trabalho com a Linguagem Musical no contexto da creche reside no fato de que, como visto em São Paulo (2006), “quanto mais o ambiente sonoro da

criança puder ser expandido e diversificado, favorecendo múltiplas experiências, mais intenso e significativo serão o seu contato e o conhecimento de seu corpo como fonte de expressão de sentimentos e ideias”. (p. 78).

Assim, é importante que os Centros de Educação Infantil considerem as expressões musicais trazidas pelas crianças e trabalhem no sentido de ampliar essas referências. Oliveira (2012) considera algumas ações para o professor em seu trabalho pedagógico com a Linguagem Musical para as crianças de creche:

- Pesquisar e disponibilizar no ambiente, para os bebês e crianças pequenas, objetos e instrumentos musicais diversos, cujas possibilidades sonoras as crianças possam explorar batendo, sacudindo, chacoalhando, empurrando;
- Conhecer, pesquisar e ampliar o repertório próprio de brincadeiras de roda, acalantos, parlendas, trava-línguas e outras brincadeiras que exploram o ritmo, a rima e a musicalidade;
- Organizar, como atividade permanente na rotina, rodas ou momentos em que professor e crianças cantam juntos;
- Convidar as crianças a descobrir e pesquisar formas de fazer sons com o próprio corpo: bater palmas, esfregar as mãos, estalar dedos, bater os pés no chão, criar ruídos com a boca e a língua, bater no peito. (p. 147).

e) A Linguagem Verbal

As DCNEI (BRASIL, 2009b) abrangem as experiências com a Linguagem Verbal em suas modalidades oral e escrita. Para tanto, assim como no trabalho com as demais linguagens, é necessário perceber a criança como um sujeito produtor de cultura. Considerar esse pressuposto é assumir a necessidade de oportunizá-la o contato com as diversas formas de expressão que circulam na sociedade, para que assim possa se apropriar e dar seus próprios sentidos a elas (BAPTISTA, 2010).

Assumir a tarefa de compreender como se dá as primeiras manifestações gráficas das crianças remete às relações que Vygotsky (1994) estabelece entre o gesto, o brincar e o desenho com a escrita. O autor mostra, portanto, que essas formas de representação estão intimamente ligadas com a construção da linguagem escrita, ao considerar que esta é um sistema de simbolismos e significações.

Segundo seus estudos, inicialmente, os signos escritos são expressões gestuais que foram fixadas no papel. Da mesma forma que no desenho, onde a criança utiliza ainda de expressões gestuais, dramatizações e da própria linguagem oral para comunicar o significado dado a sua grafia, representando apenas aspectos essenciais dos objetos. Para que a escrita

assuma um simbolismo de segunda ordem – que é quando os sinais escritos representam/significam a palavra falada – é necessário à criança

[...] Fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala. (VYGOTSKY, 1994, p. 153).

Vygotsky (1994) continua sua ideia afirmando que a brincadeira de faz-de-conta é um dos elementos fundamentais na construção do simbolismo na criança, que refletirá na sua apropriação da linguagem escrita. Assim, realizou um experimento com crianças, onde propôs que representassem alguns elementos da brincadeira por outros objetos – uma garrafa representaria o lobo, por exemplo – aliando a gestos que validassem essa representação. A partir disso, assim como acontece na apropriação do sistema escrito, os significados simbólicos da nova representação são concretizados na criança, já que

A estrutura corriqueira dos objetos (por exemplo, a rolha numa garrafa) começa a refletir-se na nova estrutura (o lobo segura a rolha nos dentes) e essa modificação estrutural torna-se tão forte que, por vezes, em vários experimentos, chegamos a inculcar gradualmente na criança, um determinado significado simbólico. (VYGOTSKY, 1994, p. 145).

Assim, oralidade e escrita caminham lado a lado, assim como as demais linguagens que são trabalhadas no contexto da creche. Isso porque, como afirma Baptista (2010), os discursos orais da criança influenciam a apropriação da linguagem escrita e vice-versa. Afirma ainda que a linguagem escrita é discursiva, e só é possível se apropriar dela a partir do uso em situações sociais concretas.

É nesse sentido que Soares (1998) define práticas de letramento como atividades que propiciem ao indivíduo adquirir “o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando práticas sociais que as demandam”. (p. 19). A autora continua, concluindo que, mesmo a criança que não possui a habilidade formal de ler e escrever, mas folheia e finge ler livros, ouve histórias, está rodeada de material escrito, percebendo seu uso e função, já é um indivíduo de certa forma letrado.

Para o início dos trabalhos, é fundamental partir do que diz Vygotsky (1994), que a escrita seja algo que a criança necessite. Somente a partir da interação social é que a criança se apropria das formas culturais que significam uma dada ação. Assim, Oliveira (2012) fala da importância de atividades como a leitura de histórias para a compreensão de marcas da

oralidade, assim como para a formação do comportamento leitor na criança. “Tornar visível às crianças a relação entre o que é lido e as marcas – letras – do papel, só é possível se a criança percebe o gesto de olhar para as marcas para evocar as palavras em voz alta [...]” (p. 156).

Em relação à oralidade em específico, “quando a criança fala, ouve, elabora enredos próprios no jogo de faz-de-conta, escuta a leitura de história, a reconta ou narra algo, ela faz aproximações sucessivas na tentativa de buscar as regularidades e as diferenças entre as linguagens empregadas pelos adultos quando conversam, contam histórias ou leem”. (SÃO PAULO, 2006, p. 63).

Por fim, é possível ainda encontrar no Indicador 5 dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) o direito da criança de ter na creche um ambiente que esteja organizado para a leitura, com mobiliários e materiais acessíveis, adequados e em quantidades suficientes. Além disso, um espaço rico de divulgação dos projetos educativos desenvolvidos, bem como das expressões de linguagens das crianças (sejam elas gestual, plástica, musical, dramática ou verbal).

1.3 Resultados de um breve apanhado sobre pesquisas que investigaram o trabalho com as múltiplas linguagens da criança no contexto de creche

Objetivando conhecer os resultados de pesquisas já realizadas sobre o trabalho com as múltiplas linguagens da criança na creche, buscou-se o site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), sendo consultadas as produções do Grupo de Trabalho 07 (GT 07) – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, e o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para este site, foram efetuadas buscas com os descritores “múltiplas linguagens”, “educação infantil” e “creche”. Adotou-se um recorte temporal do período de 2010 a 2016, considerando-se a data de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), documento oficial de caráter mandatório que determina que as práticas pedagógicas nessa etapa da educação devem favorecer as experiências com as múltiplas linguagens.

A análise dos resumos das pesquisas disponíveis nesses sites revelou que a maioria delas tem como lócus a pré-escola e não a creche. Como exemplo de investigações realizadas em creches e que abordaram temas relacionados à linguagem, estão a pesquisa de Simiano e Vasques (2011) sobre a creche enquanto espaço onde as crianças se expressam e produzem sentidos; o estudo de Silva (2010), que investigou a relação da criança com o livro literário; o estudo de Soares (2012), a respeito da linguagem verbal na creche; as pesquisas de

Freitas (2015) e Tormin (2014), ambas sobre o trabalho com a linguagem musical em creches; e as investigações de Alves (2015) e Paiva (2012) a respeito das concepções e práticas de professores de creche sobre o trabalho com a linguagem.

Estas pesquisas concluíram que é de fundamental importância que o professor de creche compreenda a criança como um sujeito competente, atento à realidade em que vive, capaz de se expressar através de diferentes linguagens para que possa potencializar as experiências que oferece a ela. Além disso, reafirmam a ideia de que é preciso pensar em metodologias de trabalho com as linguagens, levando em consideração a autonomia e interesse das crianças nas atividades realizadas.

CAPÍTULO 2: O PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, se caracteriza por ser “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2010, p. 37). Para tanto, alguns procedimentos metodológicos foram adotados a fim de responder aos objetivos específicos dessa pesquisa. Na abordagem qualitativa, os pesquisadores consideram necessário passar por determinadas etapas, como o estudo de publicações pertinentes ao tema, a realização de sessões de observação, a aplicação de questionários e/ou entrevistas e, por fim, a análise de dados, estes apresentados de forma descritiva (OLIVEIRA, 2010).

Dentre as possibilidades da abordagem qualitativa de pesquisa, este trabalho se situa na modalidade *estudo de caso*, uma vez que delimita seu estudo a uma determinada realidade. Segundo Lüdke e André (1986), pesquisas dessa natureza constroem seus dados a partir de diversos instrumentos, como observações e entrevista. É possível ainda destacar que

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 21).

É pertinente lembrar que esta pesquisa teve como objetivo analisar as experiências com as diferentes linguagens vivenciadas por uma turma de Infantil III, num Centro de Educação Infantil de Fortaleza, considerando a influência dessas propostas na ampliação das formas de expressão das crianças. Para tanto, foram traçados como objetivos específicos:

- Caracterizar o Centro de Educação Infantil, a fim de conhecer o contexto em que os atores da pesquisa estão inseridos;
- Caracterizar aspectos da sala de referência relacionados à promoção do uso das diferentes linguagens (disponibilidade de materiais utilizados para desenho, pintura, escultura, faz de conta, e recursos para exploração musical, produções das crianças e de outros autores expostas, cantinhos da leitura, uso funcional da nomeação de objetos, utilização de diversos suportes e gêneros textuais para a solução de problemas);
- Analisar as práticas pedagógicas da professora no âmbito das múltiplas linguagens;

- Investigar as concepções da professora da sala de atividades do Infantil III relativas às diferentes formas de linguagens: gestual, plástica, dramática, musical e verbal, esta nas suas modalidades oral e escrita.

A escolha do Centro de Educação Infantil pesquisado deve-se ao fato do mesmo ser reconhecido, na rede municipal de educação, enquanto instituição que promove experiências com as diferentes linguagens e busca ampliar as formas de expressão das crianças. O primeiro contato para a autorização da pesquisa aconteceu através de uma conversa via mensagem de texto com a diretora do CEI. Após o aceite, foi realizada a primeira visita à instituição no dia 4 de Outubro de 2016, para que fossem apresentados os objetivos da pesquisa à professora da sala do Infantil III, bem como para conhecer o ambiente em geral e os demais funcionários. Para responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, nesse dia foi realizada também uma conversa com a diretora sobre aspectos gerais do CEI, como o público atendido, estrutura física e funcionamento. Apesar de a turma contar com duas professoras regentes, tanto a entrevista como as observações se deram com a que permanece por mais tempo na sala de referência.

A fim de caracterizar esta sala e conhecer as experiências com as múltiplas linguagens promovidas na turma de creche, os instrumentos de investigação valeram-se de observações participantes. Esse procedimento, segundo Mucchielli (1996) e Cruz Neto (1996) *apud* Oliveira (2010), “realiza-se através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto” (p. 80). Em relação ao conteúdo que foi observado, é possível encontrar orientações importantes em Lüdke e André (1986):

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse. Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completo do problema. (p. 30).

As observações, que tiveram seus dados registrados em forma de diário de campo, foram realizadas em uma sala de Infantil III, em seis sessões, sendo cinco delas no turno da tarde (de 13h:00min às 17h:00min) e uma no turno da manhã (7h:00min às 10h:45min), definidas a partir da disponibilidade da pesquisadora e do CEI. A metodologia de observação

se deu em descrever a rotina da sala, atentando para as possibilidades de vivências de diferentes linguagens. Esta etapa ocorreu entre os dias 11 de Outubro e 4 de Novembro de 2016. Em relação a pesquisas que também envolvem crianças como sujeitos, Jablon (2009) destaca que é necessário observá-las em situações variadas, no sentido de compreender de forma mais completa quem são elas, o que sabem e o que podem fazer. Assim, a análise sobre o envolvimento da criança nas atividades deve levar em consideração fatores como a familiaridade com o ambiente e seus pares, a hora do dia e suas preferências individuais.

Ao final desta etapa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora do Infantil III a fim de investigar suas concepções acerca o trabalho com as linguagens. A escolha desse procedimento se deu por “permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA, 2010, p. 86). Lüdke (1986) assinala as vantagens da entrevista semiestruturada, destacando a possibilidade de fazer adaptações necessárias ao roteiro elaborado inicialmente, modificando ou acrescentando questionamentos que surgirem ao longo da conversa com o entrevistado.

A entrevista com a professora do Infantil III aconteceu no dia 4 de novembro e teve como finalidade investigar, aliado às observações feitas, suas concepções acerca do trabalho com as diferentes formas de linguagens. Para o recolhimento dos dados, foi utilizado um gravador de voz, com o consentimento da professora, para posterior análise do áudio. A entrevista teve duração de cerca de treze minutos, e as perguntas estão em apêndice, ao final deste trabalho.

2.1 O contexto da pesquisa

O lócus da pesquisa foi o Centro de Educação Infantil (CEI) Criança Feliz¹, localizado no bairro Demócrito Rocha, na cidade de Fortaleza. A partir de uma conversa com a diretora, foi possível colher alguns dados sobre a instituição, que pôde ser melhor caracterizada ao longo das observações feitas no decorrer da pesquisa. O CEI oferece cinco turmas de creche, todas em tempo integral, agrupadas da seguinte maneira: 1 (uma) sala de Infantil I, 2 (duas) salas de Infantil II e 2 (duas) salas de Infantil III. No total são 92 crianças matriculadas e uma equipe pedagógica composta por 8 (oito) professores, 5 (cinco) assistentes educacionais e 1 (uma) diretora.

¹ Buscando preservar a identidade do Centro de Educação Infantil pesquisado, será usado este codinome

Em relação à estrutura física, o CEI conta com um ambiente bastante arborizado e com diversos espaços ao ar livre, que são apropriados pelas professoras e assistentes por meio dos mais variados projetos desenvolvidos. Como exemplo desses espaços é possível mencionar a “Hortinha”, que foi construída a partir de sementes plantadas pelas próprias crianças. A diretora informou que conta com a contribuição das famílias e da comunidade na busca por materiais que precisam para alguma atividade, como, por exemplo, pneus, canos, cordas e garrafas. O parque, estruturado em chão de areia, possui uma grande variedade de brinquedos de madeira e de plástico, além de estruturas que oferecem desafios à capacidade motora das crianças e recursos como painéis e pratos suspensos, que possibilitam experiências de exploração musical.

O CEI dispõe de um refeitório com mesas e cadeiras suficientes para o número de crianças atendidas, assim como banheiros com sanitários e pias adequados às crianças pequenas.

Há apenas uma sala destinada a atividades pedagógicas, como planejamentos e reuniões entre professores e coordenação. Sobre os serviços administrativos e pedagógicos existentes, a diretora informou que ela exerce todos os papéis da gestão, além da orientação pedagógica junto às professoras e assistentes educacionais. A formação continuada dos profissionais é promovida mensalmente pela Secretaria de Educação do Município, além dos estudos e leituras realizados dentro da própria instituição e que envolvem professores, assistentes educacionais e a diretora.

No que concerne ao perfil da clientela atendida pelo CEI, a maioria das crianças vem de bairros vizinhos. A diretora informou que a faixa socioeconômica das famílias é razoável, visto que muitos levam os filhos em carros particulares, transportes escolares, além das condições de moradias e situação financeira em geral. As profissões mais recorrentes dos responsáveis são as de costureira, mecânico, porteiro, auxiliar de escritório, entre outras atividades. É possível perceber que todas as turmas estão envolvidas em pequenos projetos, e as produções de culminância realizadas são expostas em todas as paredes da creche, sempre a uma altura que esteja ao alcance da visão das crianças.

A partir das sessões de observações, foi possível identificar aspectos da sala de referência relacionados à promoção do uso das múltiplas linguagens. Esta sala, localizada em ambiente arborizado, é de tamanho médio e comporta bem as 13 crianças, a professora e a assistente educacional.

Os elementos expostos na parede, que estão dentro do campo visual das crianças, enriquecem o ambiente com recursos da linguagem verbal. Há trabalhos com o nome próprio, a partir de uma lista da chamada com o nome de todas as crianças, em ordem alfabética e com a letra inicial em destaque; há também um calendário com os meses de Outubro, Novembro e Dezembro afixado; ao lado, uma produção do gênero textual receita compunha o cenário. Na porta do armário, foi fixada uma etiqueta nomeando esta mobília e existe ainda, no chão, um baú, mantido aberto, com diversos livros de histórias infantis, bem como revistas e jornais. Esses elementos existentes na sala de referência promovem o que Soares (1998) chama de condições para o letramento. Isso porque a disponibilidade de material para leitura é essencial para que o sujeito perceba e vivencie a função social da leitura e da escrita. Além disso, como expresso no documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009), é assegurado como direito às crianças de creche que elas tenham “livre acesso a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler”. (p. 21).

Todos os brinquedos disponíveis são dispostos ao alcance das crianças, apesar de alguns deles não estarem em um bom estado de conservação: jogos de encaixe, blocos de madeira, bonecas, carrinhos, utensílios de cozinha. Há ainda um aparelho de fax e panelas de verdade, além de objetos musicais como tambores, trompetes de plástico, baquetas e pandeiros. Esses elementos tornam o espaço favorável ao desenvolvimento de diversas linguagens, como a dramática, a gestual, a musical e a própria linguagem verbal das crianças. O enriquecimento das brincadeiras de faz de conta se dá, também, pela presença de mobiliários, brinquedos e acessórios adequados a essas atividades, e, por isso, devem estar presentes nas salas de referências de creches (BRASIL, 2012).

A sala conta ainda com um espelho de tamanho pequeno, sendo possível que a criança observe apenas seu rosto. Materiais como lápis de cor, canetinhas e giz de cera de espessuras variadas são suficientes para todas as crianças, além de acessíveis. Dentro da sala não há mesas e cadeiras. Quando a professora precisa utilizá-las, leva as crianças para um espaço externo, onde organiza as mesas e cadeiras para a realização da atividade. Esse fato contribui para que a sala de referência seja disposta de modo que as crianças se desloquem livremente e tenham mais espaço para atividades no chão: “As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas”. (BRASIL, 2009, p. 14).

2.2 As experiências de linguagem na sala do Infantil III

Durante o período de observação da rotina da turma, que foram nos dias 11, 25, 26 de outubro e nos dias 1 e 4 de novembro, envolvendo seis sessões de observação que duraram, cada uma, um turno (cinco delas das 13h:00min às 17h:00min e uma das 7h:00 às 10h:45min), foi possível conhecer as experiências vividas pelas crianças na instituição. As sessões de observação geralmente tinham início no começo da tarde, quando a turma, composta, em média, por treze crianças, estava no momento do descanso.

Dessa forma, foi possível perceber que a turma segue, basicamente, a seguinte rotina: descanso, lanche, atividades direcionadas, brincadeira livre, banho, jantar, parque, atividades direcionadas, além das rodas de conversa em diferentes momentos. É importante destacar que essa rotina mostrou-se flexível diante das necessidades da criança ou de um fato novo que surgisse. Por exemplo, certa vez a duração e sequência desses momentos foram alteradas, quando, após uma visita ao teatro, ocorrida pela manhã, as crianças permaneceram dormindo mais tempo que o habitual.

À medida que as crianças acordam, são levadas ao refeitório para o lanche. Foi possível perceber que a professora sempre respeitou os ritmos das crianças, pois momentos como o lanche da tarde e as atividades propostas eram flexíveis e realizados quando a criança acordava espontaneamente, mesmo que em diferentes horários. Esse fato corrobora com o que traz o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), sobre a necessidade de a educadora organizar atividades que evitem longos tempos de espera, além de permitir que as crianças durmam, vão ao banheiro e bebam água quando precisam.

Geralmente após o lanche, a professora propõe uma determinada atividade que envolve um rico trabalho com diferentes linguagens, e algumas dessas experiências merecem ser destacadas e analisadas. No primeiro turno observado, a professora articulou com as crianças uma atividade de desenho, e para isso todos foram para um espaço externo, ao lado da sala de referência, com mesas e cadeiras dispostas. Na folha entregue e destinada ao desenho havia o nome da criança escrito, e a professora então perguntava: “em qual dessas folhas está o seu nome?”, e a maioria reconheceu a grafia rapidamente. Estavam disponíveis também giz de cera e lápis de cor em quantidade suficiente. Antes de iniciarem a atividade, a professora estabeleceu um longo diálogo com as crianças, indagando-as sobre o passeio ao teatro que haviam feito pela manhã, do que lembravam e o que viram pelo caminho, e ao final solicitou que desenhassem o que mais gostaram da visita. À medida que produziam,

elaboravam oralmente uma narrativa sobre o que desenhavam, e a escuta atenta da professora demonstrava seu interesse pelo trabalho das crianças, e estas respondiam a essa atenção com grande empolgação em realizar a atividade.

Uma criança mostrou o desenho e afirmou que o momento que mais gostou foi quando estava no ônibus a caminho do teatro e é interessante destacar o diálogo. A professora indagou: “E quem é o motorista? O ônibus era legal?”, e a criança respondeu: “Era legal sim, mas a porta do ônibus estava quebrada, vou desenhar aqui também. E depois vou fazer o motor do ônibus e as rodas”. A professora questionou: “E quantas rodas tem o ônibus?”. “Tia, tem quatro! Vou desenhar e colorir tudo”. Enquanto falava, a criança ainda expressava com o corpo movimentos para completar a narrativa, como quando deslizou a mão sobre o papel para representar o ônibus em movimento. A atitude observada encontra referência em estudo realizado por Vygotsky (1994) sobre a relação entre os gestos e o desenho de crianças:

Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. (p. 142).

O desenho permite um rico e articulado trabalho com diferentes linguagens. Isso porque atividades de produção plástica permitem, segundo Oliveira (2012), que a criança expresse suas marcas no mundo e seja reconhecida como produtora de cultura. O diálogo estimulou a imaginação das crianças ao contextualizarem e darem significados ao desenho, e, assim como é citado em São Paulo (2006), “os objetos desenhados podem pertencer a um universo temático que lhes permita contar histórias, então desenharam formas que servem de apoio a sua narrativa” (p. 71).

Em outro turno observado, a professora propôs uma atividade de pintura com tintas, mas que utilizassem pentes e escovas de cabelo como instrumentos para expressarem suas marcas no papel. Entretanto, as crianças pediram também o pincel, sendo atendidas. A professora comunicou que sua intenção era que as crianças percebessem que pintar com pentes e escovas produziam traços de tinta diferentes no papel, dos que são feitos utilizando o pincel. Foram disponibilizados materiais em quantidades adequadas, além de pratos para servir de suporte à tinta e um recipiente com água para limpeza dos pincéis.

A professora, bastante atenta à situação e registrando a atividade por meio de fotografias, interagia com as crianças, estabelecendo diálogo: “Olha tia, misturei as cores!”. “E que cor vai ficar agora?”. “Misturei verde com vermelho e vai ficar marrom. Vou desenhar a boca da cobra agora!”. Outra criança, utilizando a escova com tinta nas cerdas, falou: “Tia, com a escova vou fazer os pinguinhos de chuva, e a casa faço com o pincel.”. Com outra

criança, a professora perguntou: “O pente é diferente do pincel?”. A criança respondeu: “É sim, tia. Fica diferente no papel com o pente”. Foi possível perceber que todas as crianças estavam bastante envolvidas, e realizavam os traços no papel movimentando o corpo, comunicando o que faziam, sentindo a textura da tinta com os dedos. O trabalho com a linguagem plástica foi enriquecido com a variedade de materiais disponíveis, bem como com a interação da professora em toda a atividade. Oliveira (2012) contribui para o entendimento da importância do trabalho da exploração plástica, ao mencionar que

Inicialmente, ao explorar os materiais plásticos, como os meios (tinta, giz de cera, carvão), instrumentos (pincéis, rolinhos, esponjas, os próprios dedos) e suportes (papel, papelão, chão, parede), a criança interessa-se por investigar os seus atributos, sua textura, cor, temperatura, gosto, cheiro. E o faz agindo sobre eles com o corpo todo. (p. 135).

Em mais um dia utilizando o espaço externo à sala de referência, as crianças realizaram dobradura de papel. Pela manhã foi trabalhado um poema sobre um gato, e então todos iriam construir esse personagem principal em papel. A professora ensinou o passo a passo para as crianças de como realizar a dobradura, respondendo as dúvidas que surgiam, incentivando a participação e indagando-as sobre quais formas geométricas eram formadas a cada dobra. Foram disponibilizadas também canetinhas e lápis de cor para desenharem e pintarem o rosto do gato. A atividade oportunizou ainda diversos diálogos, podendo ser destacadas algumas falas. A professora indagou: “Que gatinho lindo!”. Um menino respondeu: “Olha tia, eu tenho um gato e ele faz miau!”. Dizendo isso, a criança movimentava o corpo, deslizando o gatinho de papel sobre a mesa.

Entre as atividades planejadas pela professora, destaca-se a modelagem com massa. A professora entrega esse material para as crianças explorarem livremente, além de pequenos fogões de plástico e panelinhas, para enriquecer a brincadeira. Todas se envolvem bastante e algumas colocam a massinha nas panelinhas, fazendo de conta que cozinham. Foi possível perceber que foi proporcionada às crianças experiência com a linguagem plástica, e a partir da modelagem puderam ampliar suas formas de expressão e produzirem suas próprias marcas no mundo. É possível encontrar em Brasil (2012) as vantagens desse tipo de proposta, bem como algumas recomendações para a sua realização:

Brincar com massinhas, argila, gesso ou materiais de desenho, pintar, fazer colagens e construções com diferentes objetos, são linguagens plásticas associadas a experiências sociais, motoras e sensoriais prazerosas. Entretanto, é preciso dispor de grande quantidade de massinha e argila para que as crianças possam construir seus projetos (cerca de um quilo para cada uma). Uma quantidade pequena só possibilita

a manipulação e não a modelagem das formas que expressam a imaginação, os desejos e as intenções de cada criança. (p. 22).

Outra experiência de linguagem que pode ser destacada foi a de uma atividade com as letras. Inicialmente, a professora distribuiu na mesa algumas etiquetas de papel que continham o nome da criança, solicitando que elas identificassem qual dos nomes era o seu. Feito isso, foram distribuídos, para cada criança, palitos de picolé, cada um deles com uma letra do nome próprio escrita nas extremidades. A professora pediu que as crianças correspondessem um palito para cada letra da etiqueta. Em seguida, foi apresentada uma caixa de papelão com o alfabeto em sequência, e as crianças deveriam encaixar os palitos de picolé na letra correspondente. Ao longo de toda a atividade, a professora atentava às dúvidas das crianças. Uma delas disse, apontando para a caixa: “Tia, essa é a letra do meu nome?”. E então era respondida: “Essa letra do palito é igual a essa da caixa? O que você acha?”.

A atividade desenvolvida possibilitou que as crianças tivessem experiência com a linguagem escrita, a partir do trabalho com o nome próprio. A importância dessa atividade reside no fato de que, nesse período, também deve ser trabalhada a construção da identidade das crianças, e o nome próprio é permeado por história e marcas pessoais. Nome e sobrenome

[...] nos localizam dentro da sociedade, como membros desta ou daquela família. O nome próprio, então, tem muito valor para a criança pequena e é uma palavra com a qual o bebê desde o seu nascimento tem contato cotidianamente. A familiaridade e o valor atribuído pela criança ao próprio nome tornam essa palavra, na sua forma oral ou escrita, um interessante objeto de trabalho mesmo nos berçários (OLIVEIRA, 2012, p. 171).

Além disso, apresentar à criança as letras do alfabeto, permitindo que interaja com elas em suas maneiras particulares, é assegurar o direito da criança em se apropriar de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2009b). Completando esta ideia, é possível ainda mencionar que

A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem e buscam dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar. (BAPTISTA, 2010, p. 3).

A professora propõe também a leitura de história. Geralmente todos sentam no chão, em círculo, e cantam uma música, anunciando que a leitura irá começar. Certa vez, a professora introduziu a história chamando a atenção das crianças para o que ela iria contar (tratava-se dos animais que viviam no mar), perguntando o que elas achavam que escutariam. À medida que a história era contada, as imagens eram mostradas para todos, e a cada

intervenção das crianças, a professora escutava atentamente e permitia a participação delas. Todos estavam bastante instigados pela história, e diversos diálogos poderiam ser destacados. “Cadê o cavalo-marinho nessa imagem?”. “Tá ali, tia!”. “E porque ele se chama assim?”. “Por que ele é um cavalo e vive no mar!”. Outra criança disse: “Olha tia, um peixe! Eu vi ontem um peixe no supermercado”.

Alguns fatos merecem destaque para analisar a atividade proposta. A leitura de história guarda infinitas possibilidades de trabalho com as diferentes linguagens, em especial a linguagem verbal. A promoção de atividades desse tipo favorece a ampliação das formas de expressão das crianças, uma vez que

O propósito central da leitura de histórias para as crianças é favorecer o seu ingresso no mundo letrado, por meio de uma experiência lúdica e prazerosa. Quando o professor lê para as crianças está apresentando um texto, uma narrativa, e ampliando seu universo cultural, mas ele também está oferecendo modelos de comportamento leitor que incluem todo o gestual da leitura, o cuidado com o livro, os comentários sobre o livre e sobre o texto. (OLIVEIRA, 2012, p. 155).

Um fato interessante desse momento foi que, ao final da leitura da história, a professora indagou quem eram as duas pessoas que estavam em fotografia na última página do livro. As crianças logo responderam: “Uma é quem escreveu e a outra é quem ilustrou!”. Foi perceptível que a professora tem a preocupação de trabalhar todos os elementos que fazem parte do livro. Além disso, a opção escolhida pela professora de ler a história mostrando as gravuras encontra apoio na ideia levantada por Baptista (2010), ao defender que as imagens permitem que as crianças imaginem e construam para além do texto escrito.

As imagens devem servir para ampliar as experiências estéticas dos leitores e possibilitar novas construções de sentido. Pensando no pequeno leitor, sobretudo naquele que ainda não se apropriou do sistema de escrita alfabética, o livro deve servir para ler e para ver. (p. 10).

As vivências com a linguagem verbal promovidas na sala do Infantil III contam ainda com a contação de história com a ausência do livro. Certa tarde, a professora solicitou que as crianças sentassem no chão, em volta da “caixa misteriosa”. Dentro dessa caixa havia elementos da história que seria contada: três gatos desenhados em um papel e colados em um palito. A professora, além de ter utilizado esse recurso, contou a história de forma cantada, ritmada e bastante expressiva, e se apoiava nas figuras dos gatos para ilustrar o que contava, exibindo os desenhos para as crianças. Todos ficaram bastante envolvidos, e a desenvoltura da professora na atividade foi um ponto importante para isso acontecer. Rapidamente as crianças

aprenderam a história cantada, e a professora entregou os personagens para elas realizarem o reconto, permitindo-lhes uma participação ativa na atividade.

A experiência de linguagem proposta pela professora permitiu que as crianças apreciassem o conto de histórias, que é quando não se utiliza o livro como recurso, fato esse que possibilitou, assim como diz Oliveira (2012), que as crianças se aproximassem da estrutura oral da língua. A autora destaca ainda as contribuições dessa atividade na ampliação das formas de expressão da criança, ao mencionar que

Como o foco da atenção das crianças está no modo como o professor conta a história, a experiência permite que a criança conheça recursos expressivos para narrar uma história. Ela permite um contato bastante próximo do professor com as crianças, o que fortalece seus vínculos com elas. Ele pode olhar para cada criança enquanto relata histórias que sabe de memória. Como se trata de uma narrativa flexível, porque fundada na oralidade, pode incorporar elementos do grupo, nome, características da criança, e contar com a participação das crianças no relato da história. (p. 153).

As crianças também vivenciaram o preparo de sorvete, com os ingredientes comprados por eles no mercado do bairro. Professora e assistente distribuíram vasilhas para cada uma das crianças, explicando o passo a passo do preparo. Colocaram um pouco de leite em cada vasilha e depois os biscoitos, orientando que deveriam amassá-los com a colher. Em seguida, as crianças acrescentaram um pouco de açúcar e despejaram as porções no liquidificador. Todas participaram ativamente, envolvidas e empolgadas. Mais tarde, naquele dia, enquanto as crianças tomavam o sorvete, a professora indagava-as, perguntando quais ingredientes haviam usado, se estava saboroso, ao passo que elas lembravam e respondiam. A atividade aliou a experiência das crianças em preparar o próprio alimento com a linguagem oral, pois o diálogo foi bastante presente em todo momento. Além disso, a atividade permitiu articular a prática com o gênero textual receita, que havia sido trabalhado.

Diante da descrição e análise das atividades desenvolvidas após o lanche, foi possível perceber que existe uma preocupação por parte da professora em não privilegiar uma forma de linguagem em detrimento de outra, a partir da variedade e da qualidade das experiências promovidas junto às crianças. Além disso, sua mediação em tais momentos estabelece um dos pilares da prática pedagógica no contexto da creche, que são as interações entre os sujeitos. (BRASIL, 2009b). Ainda nesse sentido, as propostas realizadas e a postura da professora corroboram com a concepção de que as crianças se desenvolvem a partir de práticas que considerem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do trabalho pedagógico (BRASIL, 2009b).

Após o término das atividades direcionadas, as crianças se envolvem em diferentes atividades livres e, para isso, a professora organiza o espaço para a brincadeira livre, disponibilizando diversas opções de exploração: peças de encaixe, carrinhos, bonecas, instrumentos musicais, utensílios plásticos de cozinha, fogões, aparelho de fax, livros, fantoches e fantasias.

Dentre as experiências desenvolvidas nos momentos livres, as brincadeiras de faz de conta predominam entre as crianças. Em um dos turnos observados, um grupo de três meninos conversava e articulava animadamente sobre desenhos animados. Duas meninas exploravam o faz de conta com bonecas e utensílios plásticos de cozinha, decidindo sobre quem seria a mãe e o que iriam fazer para o almoço. Uma delas dava a mamadeira para a boneca e, colocando-a para dormir, cantarolava uma música. Enquanto isso, ao terminar de preparar a “sopinha”, a outra menina rapidamente ofereceu um pouco para a professora que, observando a brincadeira, interagiu com entusiasmo: “Nossa, que sopa gostosa!”. A criança então respondeu: “Tia, cuidado que está quente! Assopra!”.

A ação da professora em observar a brincadeira de faz de conta e interagir quando solicitada corrobora com a ideia de que

Um instrumento valioso para o trabalho do professor é a observação do brincar infantil, voltada para compreensão das interações das crianças e para o reconhecimento de suas competências. Uma vez que a direção do jogo é dada pelas crianças, o professor pode participar mais ativamente oferecendo-se como coparticipante, estimulando-as a fazer aquilo a que se propuseram, a interagir de modo construtivo, dando tempo para que resolvam os problemas ou ultrapassem os desafios que encontram. (OLIVEIRA, 2012, p. 123).

Algumas crianças se dirigiam para o baú de fantasias e se vestiam de Homem-Aranha, outras colocavam uma peruca, uma capa de outro personagem. Elas, então, encenavam algum trecho de filme ou desenho animado, utilizando-se também de alguns fantoches. Juntavam algumas cadeiras e colocavam um pano por cima, construindo a “casinha” da família. Logo o teto da “casinha” se transformou em berço para as bonecas. Uma menina era a mãe e a outra a filha, e dialogavam: “Mãe, vou brincar no meu quarto!”. “Ok, filha, mas se comporte, se não você não vai ganhar presente do Papai Noel!”. Uma delas utilizou ainda o telefone e painéis de verdade, disponíveis na sala, para compor a brincadeira.

As situações destacadas acima fazem parte do repertório de experiências com diferentes linguagens, podendo destacar a verbal e a dramática. Isso porque as crianças assumiram papéis na brincadeira de faz de conta, narrando acontecimentos e se envolvendo

por completo, a partir da utilização dos objetos existentes na sala. De acordo com as DCNEI (2009b)

A dramatização de situações imaginárias, tanto nas brincadeiras de faz de conta como no recontar histórias, deve ser livre para que as crianças possam expressar suas emoções e seus desejos. Nessa atividade, a variedade de acessórios, como bonecas de diversos tipos, berço, carrinho, caminhões de diferentes tipos – cegonha, caçamba, bombeiro, posto de gasolina, fantoches, bichinhos e kit médico, auxiliam a representação de papéis, ampliando o repertório das brincadeiras. (BRASIL, 2012, p. 21).

Ainda nos momentos da brincadeira livre, as crianças costumam folhear os livros e contar a história para os demais, recitando em voz alta, à medida que exibem as gravuras do livro. Apesar de as crianças não dominarem a escrita convencional, foi possível perceber que exercem um comportamento leitor, expressando conhecimentos adquiridos em experiências de letramento, pois reconhecem o uso e função social do livro, e dominam certas capacidades e habilidades leitoras. Nesse sentido, Baptista (2010) afirma que, aliado à ação pedagógica e a um ambiente letrado, as crianças exercitam habilidades de leitura e escrita ao compartilharem com seus pares situações de leituras de histórias, além de produzirem gêneros textuais como cartas, receitas e reportagens.

Esses momentos revelaram que a professora promove, em sua proposta de trabalho, a exploração livre das crianças para imaginar e interagir com os colegas, enriquecendo as experiências de linguagens. Foi possível perceber também que nos momentos da brincadeira livre a professora estava atenta a todos os grupos de brincadeiras, e interagia quando solicitada. Outro ponto é que foram oferecidas várias opções de atividades, demonstrando que as crianças eram o centro do planejamento (BRASIL, 2009b). Além disso, esse planejamento corrobora com o direito fixado em Brasil (2009) de que “As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças”. (p. 14).

As rodas de conversas, presentes em diferentes momentos da rotina, são consideradas promotoras de experiências de linguagens. Por exemplo, em uma determinada tarde, todos sentaram no chão e a professora iniciou uma roda de conversa com as crianças sobre o passeio que haviam feito ao teatro pela manhã. Questionou-os sobre o que lembravam, o que viram e o que aconteceu. A peça tratava da história de um passarinho, e uma das crianças, ao explicar o enredo, fazia movimentos com os braços, ao descrever o personagem. A professora perguntava e escutava atentamente a cada resposta das crianças, dando oportunidade para todas se expressarem e incentivava aqueles que estavam mais

resistentes a falar. Sobre a importância de proporcionar tais momentos na direção de favorecer experiências de linguagens, é possível destacar que

Nas instituições de educação infantil, a roda de conversa é considerada como momento que assume “status de situação” de ensino-aprendizagem, sendo a mesma consolidada na organização do trabalho pedagógico. Assim, ela é considerada como espaço democrático, a fim de proporcionar um momento privilegiado para a promoção da socialização, do desenvolvimento de afetividades, de construção de vínculos e do fortalecimento do papel de sujeitos críticos. (SILVA E ALMEIDA, 2014, p. 2).

A rotina segue e, após as brincadeiras livres, há o momento do banho. Geralmente a assistente educacional banha as crianças enquanto a professora permanece na sala, incentivando-as a vestirem suas roupas sozinhas, e dando suporte quando preciso. Certo dia, uma criança teve dúvida sobre como vestir o calção e a professora conversou, indicando a forma correta e promovendo sua autonomia. Apesar de não ser uma atividade específica, a conversa nos momentos de banho e troca também é um importante espaço para o trabalho com as linguagens, especialmente a oral. Oliveira (2012) afirma que “se a criança percebe o sentido das ações do professor, pode acompanhá-las mais ativamente e mesmo realizar ações complementares às do professor, como estender o braço para que o professor coloque sua blusa” (p. 165).

Logo após se vestirem, as crianças costumam jantar no refeitório, geralmente por volta de 15h:50min. A professora e a assistente educacional acompanham de perto as crianças, incentivando-as a autonomia de comerem sozinhas, comemorando os avanços e auxiliando quando necessário. Do mesmo modo que os momentos de banho e troca são espaços propícios para a interação verbal entre professor e criança, os momentos de alimentação também proporcionam tais experiências, já que “são ótimas oportunidades para conversas com as crianças. São bons momentos para conhecer e respeitar as preferências alimentares das crianças e de conversar sobre diversos assuntos” (OLIVEIRA, 2012, p. 166).

Com o término do jantar, todas as crianças do CEI vão para o parque, e professoras, assistentes educacionais e diretora observam o brincar. Devido à riqueza de materiais e brinquedos, as crianças podem explorar diversas brincadeiras, como o balançador, escorregador, passar entre pneus, além de bater em panelas existentes em um espaço de instrumentos musicais; sobem em árvores baixas, recolhem sementes e galhos de plantas do chão. Esse espaço, além da brincadeira, é rico em interações, conversas, movimentos e alegria. A professora acompanha de perto as crianças, e em alguns momentos tece diálogos e participa da brincadeira quando solicitada.

Por volta de 16h:30min as crianças voltam para a sala de referência e, enquanto aguardam seus responsáveis, a professora organiza determinadas experiências que promovem o trabalho com as múltiplas linguagens. Uma delas foi “O mestre mandou”, que consistia em uma pessoa realizar determinado movimento, e as demais deviam imitá-la. As crianças, então, faziam gestos aliados a sons: levantavam e sentavam, batiam palmas, ajoelhavam no chão, imitavam o som de alguns animais, enriquecendo com expressões faciais e gestos específicos. A professora participava ativamente da proposta, incentivando todos a colaborarem e imitando os comandos que as crianças faziam. Nessa atividade é possível perceber uma presença articulada de diferentes linguagens, desde a gestual, dramática, verbal e até musical. Oliveira (2012) nos lembra que

[...] imitar o outro exige observação atenta e ajuste dos próprios movimentos e expressões faciais e vocais, com o que a criança experimenta possibilidades antes não conhecidas, ampliando suas possibilidades de movimentar e brincar. (OLIVEIRA, 2012, p. 115).

Quando todos fizeram seus comandos para as imitações, a professora atendeu ao pedido das crianças para brincarem de cantigas de roda. As letras das músicas sugeriam que crianças e professora realizassem alguns movimentos e sons, como o barulho do café no fogo, o som do trem e como o jacaré anda. Além de cantarem, as crianças também se expressaram por meio de movimentos e gestos. Desse modo, como é explicitado em São Paulo (2006), “Nas cirandas ou nas brincadeiras cantadas, a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos, ao mesmo tempo em que brinca com as palavras”. (p. 57).

Ainda envolvendo música e movimento, em outro turno observado, foi proposta a seguinte brincadeira: a professora cantava uma música, junto às crianças, enquanto todos andavam ao redor das cadeiras, que estavam dispostas em círculo. Quando parassem de cantar, todos deveriam sentar em uma das cadeiras. Quem ficasse em pé, iria imitar algo que a professora escolheria. As crianças se envolveram bastante, batendo palmas, realizando gestos de acordo com a música, cantando e dançando. Várias experiências de linguagens foram desenvolvidas, além da linguagem verbal. Os gestos e imitações permitiram que as crianças se expressassem com o corpo. Essa proposta vai ao encontro à ideia de que

Nem todo movimento corporal constitui uma dança, mas ao dialogar com o ambiente por meio de seu corpo, seja imitando um animal, um objeto, o jeito de andar de um personagem, seja ao balançar ritmicamente ao som de uma música, a criança está explorando algumas possibilidades expressivas de seu corpo e alguns elementos importantes da dança. (OLIVEIRA, 2012, p. 130).

Certo fim de tarde a professora organizou o espaço e propôs que brincassem de amarelinha, explicando que em alguns momentos deveriam pular com uma só perna e em outros, com as duas. As crianças jogavam uma peça de brinquedo na amarelinha e a professora indagava-as em qual número ela tinha caído. Foi perceptível que as crianças se envolveram bastante na atividade. Logo a imaginação das crianças transformou a amarelinha em um imenso lago, onde elas eram jacarés. Todas se deitaram no chão, faziam o som e o movimento do jacaré, fazendo de conta que iam atacar a professora, ao passo em que ela se envolvia na brincadeira quando solicitada. Aqui é possível observar que as crianças substituíram a forma original da amarelinha, um jogo de regras, num outro tipo de brincadeira, o faz-de-conta. Fizeram isso isolando uma das características do objeto para justificar a substituição (VYGOTSKY, 1994) – a amarelinha, por estar disposta no chão, foi associada à estrutura de um lago.

Outra atividade a ser destacada foi a de interação com letras, confeccionadas em diferentes materiais: impressas em tampas de garrafa, recortadas em papelão, letras de plásticos. Cada criança recebeu um quadro com seu nome, e abaixo de cada letra havia um espaço em branco, e as crianças deveriam procurar, entre os diversos materiais pela mesa, as letras correspondentes ao seu nome e completar no quadro. A atividade proporcionou que as crianças interagissem com o sistema escrito a partir do nome próprio. É importante esse trabalho com as letras para que as crianças se apropriem da linguagem escrita a partir tanto de uma exploração livre, como orientada pela professora (BAPTISTA, 2010).

2.3 Dialogando com a professora do Infantil III

A professora Beatriz² formou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em janeiro de 2016. Atualmente, cursa pós-graduação em Gestão na instituição de ensino Sentido Único. Quando questionada se na sua formação inicial houve disciplinas voltadas para a área de Educação Infantil, ela disse que na época cursou a disciplina de Educação Infantil e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, como componentes obrigatórios da grade curricular, e a disciplina optativa Teorias Psicogenéticas. A professora utiliza em seus planejamentos, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ,

² Buscando preservar a identidade da professora investigada, será usado este codinome

2011). Conta ainda com a versão da Proposta Curricular do município de Fortaleza, que ainda está em construção, além do quadro de planejamento da Prefeitura, que é baseado nos sete tempos da rotina.

A professora acredita que as crianças se desenvolvem, primeiramente, a partir das interações. Mencionou que sempre que as crianças interagem entre si, aparecem situações, curiosidades inusitadas, que nunca se imagina. O mesmo ocorre entre criança e professores. Outro ponto que afirmou favorecer o desenvolvimento das crianças são as brincadeiras livres, principalmente as de faz de conta. Disse que procura observar essas brincadeiras para preparar o ambiente para elas, pois é fundamental proporcionar isso. Exemplificou dizendo que certa vez percebeu que as crianças brincavam muito de panelinhas e pratinhos, então organizou o cantinho da cozinha. Apesar de afirmar que nem sempre se envolve, reconheceu que é importante participar algumas vezes, para enriquecer a brincadeira. Concluiu afirmando que esses momentos são muito importantes porque a brincadeira de faz de conta é uma atividade preliminar para desenvolver a função simbólica.

Foi possível perceber que a professora acredita que as crianças se desenvolvem a partir de práticas pedagógicas que tenham como base as interações e as brincadeiras, corroborando com o que é dito em Brasil (2009b). Além disso, sua fala revelou que ela reconhece a função do professor enquanto observador das brincadeiras e organizador do ambiente, questão que é mencionada em estudos de Oliveira (2012). Ela parece reconhecer, também, o desenvolvimento do simbolismo nas brincadeiras de faz de conta, fato destacado por Vygotsky (1994), e que influencia sua grande atenção a esses momentos. Quando questionada sobre a concepção de Currículo das DCNEI (BRASIL, 2009b), respondeu que entende que o trabalho pedagógico deve ser promovido a partir de vivências. Como exemplo, disse que nos últimos dias a turma visitou o mercadinho e a padaria do bairro. Acredita que é fundamental que o CEI proporcione esses momentos de sair da sala de referência, para alargar as experiências trazidas. Exemplificou outras vivências como o preparo de receitas de alimentos, além das experiências significativas com o nome próprio para o trabalho com a identidade da criança. A professora demonstrou acreditar que o currículo deve aliar práticas que articulem os saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio da cultura, ideia que vai ao encontro da concepção defendida em Brasil (2009b). Além disso, Beatriz pensa que as atividades oferecidas devem ser significativas e promotoras do desenvolvimento integral.

Segundo ela, o currículo e as práticas que desenvolve com a sua turma favorecem o exercício das múltiplas linguagens das crianças. Quando solicitada, citou exemplos de experiências que planeja com o objetivo de promovê-las. Nas rodas de conversa considera que é possível trabalhar tanto a linguagem oral como a gestual, já que às vezes realiza brincadeiras com gestos. Na contação de histórias, procura explorar a questão visual das imagens do livro e a própria linguagem verbal. Mencionou que já havia realizado atividades com sombras também a partir da contação de história. Para a linguagem musical, procura sempre manter as crianças em contato com sons, geralmente aliados a gestos, além de estimulá-las a manipular instrumentos musicais. Mencionou que trabalha a linguagem plástica a partir de atividades como a modelagem em argila e massinha. Propõe também o trabalho com tintas, para que pintem livremente, além dos desenhos. É interessante destacar sua fala nesse momento:

Às vezes as pessoas se preocupam muito com o resultado final da atividade, perguntando “o que eles estão pintando? Para quê?”, sendo que mais importante que isso é o processo, o que eles estão expressando. Até porque se você perguntar à criança que desenho é esse, hoje ela diz que é algo, e amanhã pode dizer outra coisa. Então o interessante é que elas possam experimentar todas as formas possíveis de expressão. (BEATRIZ, 2016).

Finalizando sua resposta, disse que em momentos como os de higiene e alimentação também são oportunidades de trabalhar linguagens. Citou que certa vez propôs o salão de beleza, dando alguns materiais para que as crianças se arrumassem e brincassem, na área externa.

O relato da professora demonstra que seu planejamento é voltado para atividades que proporcionam experiências de linguagens, permitindo a ampliação das formas de expressão das crianças. Reconhece ainda que em todos os momentos em que a criança está no CEI, deve-se oferecer experiências de linguagens, até mesmo nas situações de cuidado, por exemplo, nas conversas durante o banho e alimentação (OLIVEIRA, 2012).

Ao ser questionada se considerava ter condições plenas para promover as múltiplas linguagens das crianças, respondeu que ninguém está pronto para tudo. Acredita que as concepções de criança e educação infantil que construiu na graduação são de fundamental importância para a sua prática. Entretanto, o que mais tem contribuído na construção dessas condições é a sua própria atuação nesse primeiro ano de exercício da docência, pois na sua experiência vai percebendo “o que dá certo e o que não dá”.

Beatriz afirmou que, na sua prática, estimula as diferentes linguagens das crianças de modo semelhante, pois acredita que não há linguagem mais importante que a outra. Pensa que as crianças têm o direito de se expressar de múltiplas formas, e não há como estabelecer prioridades. A ideia revelada nessa resposta permite entender que a professora valoriza todas as formas de expressão, atendendo ao que é determinado pelas DCNEI (BRASIL, 2009b), que é a promoção da imersão das crianças nas mais diversas linguagens.

A professora acredita que as crianças utilizam a linguagem plástica com mais desenvoltura, pois apreciam muito a pintura, a escultura e a modelagem. A linguagem oral também costuma ser valorizada por elas, pois conversam sobre os mais diversos assuntos, contam novidades, questionam. Além disso, as crianças demonstram especial interesse no faz de conta, muito presente no seu cotidiano. Segundo a professora, “Eles fazem qualquer coisa de qualquer coisa, inventando e reinventando!”.

Com relação às influências exercidas sobre sua postura como professora de Educação Infantil, Beatriz colocou:

Eu considero que minha base é a graduação. Eu tive professores maravilhosos, e minhas concepções foram sendo construídas ao longo da minha formação inicial. Meus estágios supervisionados também foram primordiais. Posso colocar como contribuição para a minha postura o próprio CEI onde trabalho. As concepções de criança e Educação Infantil daqui são muito boas, além da minha boa relação com a assistente educacional. Então eu conto com uma ótima parceria de trabalho, que aprendi e venho aprendendo muito desde o começo desse primeiro ano na Prefeitura. (BEATRIZ, 2016).

As respostas da professora revelaram que as experiências com as múltiplas linguagens estão presentes em seu planejamento pedagógico, todas trabalhadas com a mesma ênfase. Dessa forma, parece que todas as atividades que propõem guardam o objetivo de promover um ou mais tipos de linguagem, e ela faz isso com intencionalidade pedagógica. Reconhece ainda que os demais momentos da rotina também promovem vivências com as linguagens. Para tanto, embasa sua ação nos eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil, as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009b), cumprindo sua função enquanto professora de Educação Infantil, a promoção do desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu ampliar os estudos acerca do trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens no contexto da creche, e seus desdobramentos na ampliação das formas de expressão da criança pequena. Para tanto, traçaram-se como objetivos específicos caracterizar o Centro de Educação Infantil (CEI) pesquisado e a sala de referência do Infantil III, bem como analisar a prática pedagógica e as concepções da professora no âmbito das múltiplas linguagens. É importante retomar que as linguagens a que se fala são a gestual, plástica, dramática, musical e verbal.

A experiência de por em prática os recursos metodológicos planejados não apresentou grandes desafios. Apesar do instrumento de observação causar mudanças no ambiente onde se está pesquisando, não se enfrentou dificuldades quanto a isso. A professora, a assistente educacional e as crianças, logo nos primeiros momentos, ficaram à vontade com minha presença. O mesmo ocorreu na entrevista, quando a professora pareceu expressar livremente suas concepções.

Os resultados da pesquisa apontam que o CEI possui uma estrutura com diversos espaços ao ar livre, onde professores e assistentes realizam seus diversos projetos. A sala de referência do Infantil III, além de possuir materiais suficientes para o número de crianças, é rica em elementos que permitem experiências de linguagens.

As análises das observações realizadas nessa turma indicam que a professora promove, em seu planejamento, uma grande variedade de atividades com as linguagens, sem privilegiar uma em detrimento de outra. Ficou claro que ela norteia suas práticas através das interações e brincadeiras, sendo perceptível a grande presença do faz de conta, enriquecido pela organização do ambiente e do tempo.

A partir da entrevista com Beatriz, foi possível perceber que sua compreensão sobre o trabalho com as múltiplas linguagens perpassa por todos os momentos da rotina, sendo a hora do banho e da alimentação, tempos propícios para a ampliação da expressão das crianças. Ela demonstrou, ainda, ter consciência da forma de linguagem trabalhada em cada atividade planejada. Dessa forma, foi notório que a concepção da professora está de acordo

com o que os estudos mais progressistas sobre a temática apontam, estes discutidos na fundamentação teórica desta pesquisa.

Outra consideração a ser feita é que foi possível perceber que há harmonia entre as práticas dessa professora, observadas ao longo da pesquisa, e o seu discurso em relação às suas concepções de currículo, criança, educação infantil e ao trabalho com as múltiplas linguagens. No geral, todas as ideias que ela expressou na entrevista estavam de acordo com sua ação pedagógica, o que demonstra correspondência entre o que ela acredita e o que ela realiza.

É relevante mencionar ainda os aspectos destacados pela professora como fundamentais na constituição da sua postura como docente. O primeiro deles é sua formação inicial, já que esta ofereceu disciplinas da área da Educação Infantil, com professores especializados, além de estágio supervisionado nessa etapa da educação. Outro ponto são as concepções de criança e de Educação Infantil, base de todo o trabalho pedagógico, adotadas pelo CEI onde trabalha, e, por fim, a boa parceria estabelecida com a assistente educacional, a diretora e os demais profissionais da instituição.

Sabe-se que a estrutura física e os recursos materiais, apesar de serem elementos importantes na construção de práticas de Educação Infantil de qualidade, não são garantias das mesmas. Isso porque na mesma rede municipal é certo que muitas instituições não oferecem suficientemente às crianças oportunidade de uso das múltiplas linguagens. Por outro lado, uma formação inicial que contempla a realidade da Educação Infantil e um ambiente de trabalho rico e estimulante, em que os profissionais estabelecem uma boa parceria, aspectos destacados pela professora na sua entrevista, são condições fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que cumpram seu papel, promovendo o desenvolvimento global das crianças, incluindo as suas múltiplas linguagens.

A importância de oportunizar experiências com as múltiplas linguagens é confirmada na realização desse estudo, já que foi possível concluir que as atividades propostas pela professora ampliam as formas de expressão das crianças. Todas tiveram a oportunidade de pintar, desenhar, dançar, cantar, conversar, fazer de conta, imitar e, sobretudo, interagir e brincar, fato que parecia despertar nas crianças uma liberdade em comunicar o que sentiam, o que pensavam, o que desejavam, da forma que se sentissem mais a vontade.

É certo que os estudos com a temática das múltiplas linguagens na Educação Infantil são vastos. Entretanto, a partir de um levantamento de dados em plataformas on-line, foi possível perceber que essas pesquisas centram-se na pré-escola, e não na creche. Assim, esta pesquisa contribui para enriquecer a produção de conhecimento sobre as múltiplas linguagens nas práticas pedagógicas dessa modalidade, trazendo reflexões sobre a importância da formação inicial dos professores de Educação Infantil, as concepções de crianças e de Educação Infantil das instituições e a qualidade das relações estabelecidas entre os profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Linguagem e Educação Infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?** In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 07: 2015. Florianópolis – SC. Anais Eletrônicos. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4507.pdf>>. Acesso em 29 de Novembro de 2016.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância.** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, UFMG: 2010.

BRASIL/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009.** Brasília-DF. 17/dez/2009b.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 4024/61).** Brasília-DF. 20/dez/1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9394/96).** Brasília-DF. 20/dez/1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 29 de Novembro de 2016.

_____. Parecer CEB n. 22/98. Resolução CEB n.1, 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: CNE/CEB, 1999. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações curriculares para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CRUZ, Sílvia H. V. **Infância e Educação Infantil: Resgatando um pouco da História.** Fortaleza: Secretaria de Educação Básica do Ceará, 2000.

FREITAS, Luísa Andries Nogueira de. **O espaço da linguagem musical na educação infantil segundo a abordagem de Reggio Emilia.** In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 07: 2015. Florianópolis – SC. Anais Eletrônicos. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4499.pdf>>. Acesso em 29 de Novembro de 2016.

JABLON, Judy R.; DOMBRO, Amy Laura; DICHELMILLER, Margo L. **O poder da observação: do nascimento aos 8 anos.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória.** São Paulo: Fac. Educ., 1988.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PAIVA, Aurikelly Alves de. **Análise discursiva da concepção de linguagem do professor de Educação Infantil.** (Dissertação (Mestrado)). Universidade Católica de Pernambuco, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO/Secretaria Municipal de Educação. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo.** São Paulo: SME/DOT, 2006.

SILVA; Adriana Aparecida Rodrigues da; ALMEIDA, Rosane Cândida de. **A educação infantil e a participação das crianças na roda de conversa.** II Simpósio luso-brasileiro em estudos da criança. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre: 2014.

SILVA, Cleber Fabiano da. **A criança e o livro literário: encontros e possibilidades.** In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, GT 07: 2010. Caxambu – MG. Anais Eletrônicos. Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6854--Int.pdf>>. Acesso em 29 de Novembro de 2016.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. **Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês.** In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, GT 07: 2011. Natal – RN. Anais Eletrônicos. Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-410%20int.pdf>>. Acesso em 29 de Novembro de 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Simone Mendonça. **A concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala de crianças de uma creche comunitária de Porto Alegre: Aprendizagem de uma regra variável.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

TORMIN, Malba Cunha. **Dubadi du:** uma proposta de formação e intervenção musical na creche. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 1914.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO INFANTIL III

1. Qual sua formação acadêmica? (curso, ano de formação, instituição, pós-graduação).
2. Na formação inicial teve disciplinas voltadas para a área de Educação Infantil? Quais?
3. Quais documentos você utiliza para planejar?
4. Como você acha que as crianças se desenvolvem?
5. Você conhece a concepção de Currículo das DCNEI? Concorda com ela?
6. Você acredita que o currículo e as práticas que você desenvolve com a sua turma favorece o exercício das múltiplas linguagens das crianças?
7. Considerando as múltiplas linguagens, dê exemplos de experiências que você planeja com o objetivo de promovê-las.
8. Você considera que têm condições plenas para promover as múltiplas linguagens das crianças? Se não, justifique sua resposta, indicando o que lhe falta.
9. Nas suas práticas você estimula as múltiplas linguagens das crianças de modo semelhante? Ou uma (ou mais) forma(s) de linguagem é(são) privilegiada(s)? Por que isso acontece? O que você pensa sobre isso?
10. Qual (is) a(s) forma(s) de linguagem que as crianças parecem utilizar com mais desenvoltura?
11. Fazendo uma reflexão de toda a sua formação até aqui, o que você acha que influenciou e/ou influencia na sua postura adotada como professora de Educação Infantil?