



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOANA ANDRÉIA DA SILVA

LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE A PERSPECTIVA DE
PROFESSORAS DE CRECHE REVELA SOBRE SUAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS?

QUIXADÁ/CE

2015

JOANA ANDRÉIA DA SILVA

**LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE A PERSPECTIVA DE
PROFESSORAS DE CRECHE REVELA SOBRE SUAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS?**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Profa. Me. Jorgiana Ricardo Pereira.

QUIXADÁ/CE

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S58l

Silva, Joana Andréia da

Linguagens na educação infantil: o que a perspectiva das professoras de creche revela sobre suas práticas pedagógicas?. / Joana Andréia da Silva. – 2015.

89 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Especialização em Docência na Educação Infantil, Quixadá, 2015.

Orientação: Profa. Me. Jorgiana Ricardo Pereira.

1. Educação de crianças. 2. Creches – prática de ensino. I. Título.

CDD 372.2

JOANA ANDRÉIA DA SILVA

**LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE A PERSPECTIVA DE
PROFESSORAS DE CRECHE REVELA SOBRE SUAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS?**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Profa. Me. Jorgiana Ricardo Pereira.

Aprovada em: / /2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Me. Jorgiana Ricardo Pereira (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Profa. Dra. Maria Auricélia da Silva

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao meu esposo José Herlândio de Andrade e
minha mãe Maria Joana Alves, pela
cumplicidade e companheirismo. A minha
filha, Ana Beatriz Silva Andrade, pela
inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tanto nos ama e por isso vê o nosso avesso, enxerga o que a gente não é, mas o que a gente pode ser (PADRE FABIO DE MELO).

A minha família e amigos, que por suas existências me motivam e me dão forças para lutar sempre.

A todos que fazem parte desse sonho que é o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil: coordenadores e professores, pela riqueza de conhecimentos e aprendizagens que me possibilitou construir.

Em especial, a minha orientadora Profa. Me. Jorgiana Ricardo Pereira, pela paciência, disponibilidade e responsabilidade.

A todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse ao final do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

“AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos,
cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as
maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos
para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem,
cem, cem), mas roubam-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do
corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer
sem a cabeça, de escutar e não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e
maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe
e de cem,

Roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade
e a fantasia, a ciência e a imaginação,

O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança
diz: ao contrário,

As cem existem.”

(Loris Malaguzzi)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar quais são as linguagens selecionadas pelas professoras de crianças de três anos de idade para compor sua prática pedagógica. Seus objetivos específicos foram: conhecer a perspectiva das professoras sobre o trabalho com linguagens na Educação Infantil; e identificar na perspectiva das professoras quais linguagens são priorizadas no planejamento do seu trabalho. Os principais estudiosos que orientaram a construção do referencial teórico e da compreensão acerca de como o trabalho com linguagens têm sido discutido e orientado na educação Infantil brasileira foram Barbosa (2009), Faria e Salles (2012), Filho (2015) e Gobbi (2010). Também recorreu-se às orientações oficiais (BRASIL, 1998; 2009b; CEARÁ, 2011) e às bases legais (BRASIL, 1996; 2009; 2009a), focalizando as considerações relativas a linguagens. De abordagem qualitativa, a pesquisa teve como instrumento principal a realização de entrevistas individuais semiestruturadas com quatro professoras de uma instituição pública de Ensino Fundamental do Ceará que possui turmas de creche, tendo como foco o objetivo da pesquisa. Também se utilizou a aplicação de questionários, que teve como objetivo conhecer melhor os sujeitos da pesquisa. Os resultados encontrados revelam que incompreensões, dúvidas, incertezas e contradições marcam a perspectiva das professoras acerca do trabalho com linguagens, uma vez que a maioria das entrevistadas considera ser necessário trabalhar, sobretudo, a linguagem escrita com crianças na faixa etária de três anos. As linguagens contempladas no planejamento das docentes situam-se em dois grupos, um que considera minimamente diversas linguagens e outro que pensa a linguagem somente como ensino da leitura e escrita, como se essas fossem as únicas e mais importantes formas de expressão e comunicação na infância. Dessa forma, conclui-se que para se alcançar um trabalho com linguagens que contemple a criança em suas múltiplas dimensões e que privilegie o seu desenvolvimento global, é indispensável o investimento em formação continuada para os profissionais de creches e pré-escolas e, sobretudo, para aqueles que atuam em instituições que atendem turmas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, principalmente por considerar que nessas instituições o atendimento especificamente da educação da criança pequena é pouco lembrado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagens. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the languages selected by preschool teachers of three – year – old children in order to compose their teaching practice. The main scholars who guided the construction of the theoretical framework and understanding of how to work with languages have been discussed and guided in Brazilian Childhood Education were Barbosa (2009), Faria and Salles (2012), Filho (2015) and Gobbi (2010). It was also used the official guidelines (BRAZIL, 1998; 2009b; Ceara, 2011) and the legal bases (BRAZIL, 1996; 2009; 2009a) focusing on considerations related to languages. As a qualitative study, this research had as main instrument the performing of semi-structured individual interviews with four teachers of a public institution from Ceará Elementary School, which has kindergarten classes, focusing on the research objective. It was also used questionnaires aiming to get to know better the subjects from the research. The results showed that misunderstandings, doubts, uncertainties and contradictions mark the perspective of the teachers about the work with languages, since the majority of respondents consider to be necessary "to work every day letters, numbers, dates" with three-year-old children. The languages considered in the teaching plan are divided in two groups, one that considers minimally different languages and another which thinks language only as the teaching of reading and writing, as if those were the only and most important forms of expression and communication in childhood. Thus, it is clear that to achieve a work with languages that includes the child in their multiple dimensions and that favors their overall development, it is essential to invest in continuing education for kindergarten and pre-school teachers, and, especially for those who work in institutions with elementary school classes and childhood education, especially for considering these institutions careful specifically with small children's education, which is little remembered.

Keywords: Childhood Education. Languages. Teaching Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa Pós Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CE	Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. LINGUAGENS: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDIOSOS E DO APORTE LEGAL BRASILEIRO	18
2.1. Linguagens na Educação Infantil: contribuições de alguns estudiosos	18
2.2. Linguagem na Educação Infantil: o que dizem a legislação e os documentos oficiais	22
<i>2.2.1. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</i>	22
<i>2.2.1.1 Movimento</i>	25
<i>2.2.1.2 Música</i>	29
<i>2.2.1.3 Artes Visuais</i>	31
<i>2.2.1.4 Linguagem Oral e Escrita</i>	35
<i>2.2.1.5 Natureza e Sociedade</i>	40
<i>2.2.1.6 Matemática</i>	44
2.2.2. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	48
2.2.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	49
2.2.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	51
3. METODOLOGIA	57
3.1 Natureza da pesquisa	57
3.2 O lócus da pesquisa e os critérios de escolha	57
3.4 Os sujeitos da pesquisa: critérios de escolha e breve caracterização	58
3.5 O trabalho de campo e os instrumentos utilizados	60

3.6 A análise dos dados	61
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	63
4.1 Perspectivas das professoras sobre o trabalho com linguagem na Educação Infantil	63
4.2 Linguagens priorizadas pelas professoras no planejamento do seu trabalho	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	83
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INSTITUIÇÃO	84
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS	86
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	88
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS	90

1 INTRODUÇÃO

Há dez anos trabalho como professora de Educação Infantil na rede pública do município de Limoeiro do Norte (CE). Ao longo dos anos, a experiência como professora possibilitou-me perceber que a criança ao chegar à Educação Infantil traz um conhecimento de mundo decorrente das experiências que vivencia no seu meio social e cultural. Cabe ao professor proporcionar vivências que considere tais conhecimentos. Contudo, o contato com instituições de Educação Infantil permitiram-me perceber que as práticas pedagógicas têm desrespeitado tais vivências, uma vez que são organizadas com a intenção de preparar a criança para o fundamental, em uma perspectiva escolarizante que objetiva, exclusivamente, o domínio da leitura e da escrita.

Foi a partir do meu ingresso no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ofertado pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC)¹, que pude compreender melhor que a criança desde o nascimento é capaz de atribuir sentido para as experiências que vivencia, mediada pelas interações que estabelece com o mundo físico e social.

Ao longo do mencionado curso, durante discussões realizadas nas disciplinas, especialmente nas de “Currículo, proposta pedagógica, planejamento, organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas” e “Linguagem, oralidade e cultura escrita”, surgiu o interesse em investigar quais linguagens estão presentes no cotidiano da Educação Infantil. Esse interesse tornou-se mais sólido após assistir um vídeo sobre a experiência de Educação Infantil de Reggio Emilia, quando, ao final do vídeo, foi lido o poema denominado “Ao contrário, as cem existem”, de Loris Malaguzzi.

É interessante pontuar que as instituições de Educação Infantil da região de Emília-Romanha, localizadas no norte da Itália, são exemplos de instituições públicas de Educação Infantil de boa qualidade, que inspiram reflexões teóricas e práticas em vários países, inclusive no Brasil (CAMPOS, *et al.*, 2012).

Interessa mencionar, ainda, que o conceito de linguagens adotado neste trabalho tem como fundamento principal a compreensão de que a criança é capaz de representar o mundo usando diferentes linguagens, desde que lhes sejam oferecidas experiências de aprendizagem diversas (BRASIL, 2009).

¹ O referido curso é promovido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as universidades federais.

Nunca é demais lembrar que essas experiências precisam considerar a forma como a criança atribui sentido para os eventos que vivencia, assim como para a forma como se relaciona com o meio físico e social em cada momento do desenvolvimento. Assim sendo, as interações e a brincadeira cumprem papel fundamental como norteadoras das experiências de aprendizagem na Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Nesse sentido, compartilhamos da definição de linguagens proposta por Barbosa (2009) no documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para reflexão sobre as orientações curriculares”², a qual considera que:

[...] as linguagens são saberes da ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares. (P. 84).

Ainda segundo Barbosa (2009), “o termo linguagem vem sendo utilizado socialmente para referir diferentes manifestações e expressões culturais, científicas e da vida cotidiana” (p. 84). A autora afirma que linguagens são práticas sociais em que sentidos são compartilhados, e significados, comunicados.

Assim, na perspectiva dessa autora, linguagens têm um sentido mais amplo do que aquele que a restringe como linguagem verbal, oral ou escrita. Portanto, ainda conforme Barbosa (2009), linguagens são ações corporais, gestuais e verbais que acontecem no encontro de pessoas.

A estudiosa destaca, também, que nem todas as crianças têm acesso a todas as linguagens e explicita dois motivos. O primeiro considera que nem todas as culturas estimam as mesmas linguagens, portanto não oferecem para todas as crianças a oportunidade de desenvolvê-las. O segundo considera que os adultos responsáveis pela educação das crianças nem sempre acreditam que elas são capazes de aprender linguagens mais sofisticadas.

Para conhecer o que tem sido pesquisado sobre linguagem realizei um levantamento no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2009 a 2013. Para compor o levantamento foram eleitas as pesquisas publicadas nas Reuniões Nacionais, particularmente, no Grupo de Trabalho (GT 07) que reúne produções científicas relativas à Educação da Criança de 0 a 6 anos.

² Documento produzido no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para construção de orientações curriculares para Educação Infantil. Teve como consultora Maria Carmem Silveira Barbosa. É dirigido ao professor que trabalha com crianças de 0 a 6 anos, com ênfase nas crianças de 0 a 3 anos.

A escolha do período mencionado deve-se, sobretudo, à ocorrência de alterações na legislação educacional que provocaram mudanças na organização e funcionamento da Educação Infantil³.

Foram encontrados somente dois trabalhos, ambos publicados na 36ª reunião. Esse resultado revela que essa temática precisa ser mais discutida e estudada por pesquisadores da área, uma vez que as experiências de aprendizagens vividas na Educação Infantil, relativas às linguagens, são necessárias para que a criança desenvolva habilidades que lhe permitam representar e significar o mundo em que vive usando diferentes linguagens.

Uma das pesquisas localizadas foi realizada por Berle (2013), intitulada: “Infância e linguagem: educar os começos”. A estudiosa teve como objetivo refletir pedagogicamente acerca da inseparabilidade entre educação, infância e linguagem, problematizando a educação de crianças pequenas e a concepção de aprendizagem da linguagem enquanto fruto da representação de um mundo já formado. Para isso, fundamentou-se em uma abordagem teórico-metodológica amparada na relação entre a filosofia narrativa de Bártena, Mèlich e Larrosa e nos estudos da fenomenologia de Merleau-Ponty.

Berle (2013) conclui que na educação da infância deve-se “garantir que as narrativas de vida não sejam reduzidas a um discurso único” e que “as diferentes formas de dizer e conviver sejam tão legítimas quanto à palavra escrita” e destaca que:

A educação tem o compromisso ético com processos de aprender. Aprender uma gramática do mundo e entrar na linguagem não significa decifrar, determinar como as coisas serão, mas aprender como se faz para inventá-la e reinventá-la. Isso demanda tempo dos adultos para estar com as crianças, demanda espera ao imprevisível que a pluralidade do humano evoca em sua mais íntima condição de vida: a interação no mundo (p. 15).

Assim, a autora defende uma educação em que o conhecimento relativo à linguagem não se constitua apenas na perspectiva da decifração, mas que possibilite ao sujeito o desenvolvimento da competência para criar e recriar em interação com o mundo em que vive.

O outro estudo, denominado “A Constituição da Linguagem entre os e dos Bebês no Espaço Coletivo da Educação Infantil”, realizado por Castro (2013), é decorrente de uma

³ Algumas dessas mudanças foram: a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). (BRASIL, 2009); a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009c); a promulgação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº:17/2010 que versa acerca das normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil vinculadas as Universidades Federais, suas autarquias e fundações (BRASIL, 2010). Lei Nº: 12.796/2013 que altera a LDB/1996 e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação.

pesquisa de mestrado. Objetivou identificar e conhecer as diferentes estratégias comunicativas dos bebês e entre eles no cotidiano coletivo da Educação Infantil e apreender o modo como os pequenos interagem e se comunicam. Seu referencial metodológico pautou-se em estudos norteados pela etnografia, particularmente, no campo da Sociologia da Infância, fundamentou-se em Corsaro (2004); Graue e Walsh (2003) e Sarmiento (2005). Os instrumentos utilizados foram observações de diferentes momentos do dia a dia de um grupo de bebês, em uma turma de berçário de uma instituição pública. As observações foram registradas por meio de filmagens, fotografias e escritos em diário de campo. O aprofundamento teórico para analisar os dados fundamentou-se na Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin.

Castro (2013, p. 4) pondera que “a constituição da linguagem é dialética, além de dialógica, estabelecendo-se a partir de um processo de constantes transformações que modificam a ação do sujeito e são modificadas por ele”. Ela percebeu, em sua pesquisa, que os bebês, entre si, estabelecem relações sociais e que a partir das interações essas relações se constituem em linguagem. Com essas interações, as crianças, aos poucos, entendem o significado de cada um de seus atos, passando a utilizá-los conforme seus interesses. É importante ressaltar que as instituições de Educação Infantil são espaços coletivos privilegiados para que tais relações sociais aconteçam.

Vale pontuar aqui o fato de que desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil vem sendo muito debatida no Brasil, uma vez que em seu Art. 208, inciso IV é determinado que “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Educação Infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de 0 até 5 anos de idade” (BRASIL, 1988).

Esse debate ganhou força com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, ampliando significativamente o debate acerca das condições necessárias para sua oferta e funcionamento.

Nesse contexto, é necessário fazer referência ao papel do Ministério da Educação (MEC) a partir da publicação de documentos oficiais⁴ que, desde o início da década de 1990,

⁴ “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994); “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994a); “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 1995); “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996a). “Referencial curricular nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998); “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições

têm colaborado para expandir a discussão sobre as condições indispensáveis para oferta e funcionamento de creches e pré-escolas, bem como para produção de conhecimento na área de Educação Infantil.

No entanto, apesar dos avanços legais, a prática cotidiana nas creches e pré-escolas tem muito que avançar. Segundo Gobbi (2010) ainda é comum estabelecimentos de Educação Infantil padronizados, que oferecem poucas oportunidades para as diferentes manifestações expressivas das crianças, por exemplo, desenho, pinturas, esculturas e dança.

A autora chama atenção para a necessidade de criação, por parte dos adultos, de espaços que possibilitem a manifestação expressiva das crianças no cotidiano de creches e pré-escolas, em uma perspectiva não restrita apenas à linguagem verbal. Nesse sentido, alerta que as experiências de aprendizagem não devem centrar-se apenas na aprendizagem das linguagens verbal e escrita, mas precisa contemplar outras linguagens importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Assim, considera-se pertinente realizar esta pesquisa monográfica com foco nas linguagens. As questões que a orientaram foram: O que a perspectiva das professoras de creche revela sobre suas práticas pedagógicas? O que a perspectiva das professoras revela sobre as linguagens contempladas no planejamento do seu trabalho? Seu **objetivo geral** incide em investigar quais são as linguagens selecionadas pelas professoras de uma creche municipal para compor sua prática pedagógica. **Os objetivos específicos são:**

- Conhecer a perspectiva das professoras sobre o trabalho com linguagens na Educação Infantil.
- Identificar na perspectiva das professoras quais linguagens são priorizadas no planejamento do seu trabalho.

de Educação Infantil” (BRASIL, 1998a); “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à Educação” (BRASIL, 2005); “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006a); “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b); “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b); “Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012).

2 LINGUAGENS: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDIOSOS E DO APORTE LEGAL BRASILEIRO

Para compreender como o termo e o trabalho com linguagens têm sido discutidos e orientados na Educação Infantil brasileira foi realizada uma análise, tomando como referência alguns estudos (BARBOSA, 2009; FARIA; SALLES 2012; FILHO, 2015; GOBBI, 2010), orientações oficiais (BRASIL, 1998; 2009b; CEARÁ, 2011) e as bases legais (BRASIL, 1996; 2009; 2009a), focalizando as considerações relativas a linguagens.

2.1 Linguagens na Educação Infantil: contribuições de alguns estudiosos

O conhecimento científico disponível atualmente sobre linguagem indica que as crianças se expressam utilizando várias linguagens e que por meio delas constroem sua identidade pessoal e coletiva e produzem cultura.

De acordo com Gobbi (2010), brincando individual ou coletivamente as crianças experimentam e descobrem a vida a partir das linguagens, que as permitem aprenderem a se relacionar com outras crianças e adultos. Todavia, a autora chama atenção para o fato de que as crianças, embora sejam capazes e desejem se expressar por meio de diferentes linguagens, ainda encontram resistência às suas manifestações expressivas – desenhos, pinturas, esculturas, dança – no cotidiano de creches e pré-escolas, especialmente, porque essas manifestações nem sempre são compreendidas nesses contextos.

Nesse sentido, a estudiosa destaca o importante papel do adulto responsável pela educação das crianças em instituições de Educação Infantil ao apontar que:

Cabe aos adultos, junto com seus pares e as crianças, criarem espaços no cotidiano de creches e pré-escolas em que as manifestações infantis estejam presentes sendo compreendidas em sua inteireza, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal ou escrita desconsiderando demais formas expressivas (GOBBI, 2010, p. 1 - 2).

Gobbi (2010) destaca, ainda, que os adultos estão condicionados a pensar nas linguagens relacionando-as somente à fala e se esquecem de pensá-las coligadas “[...] ao movimento, ao desenho, a dramatização, a brincadeira, a fotografia, a música, a dança, ao gesto, ao choro” (p. 2), por exemplo, surpreendendo-se ao perceberem a riqueza das manifestações expressivas das crianças reveladas em suas descobertas cotidianas.

Segundo Filho (2015), foi em decorrência da publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) que no Brasil o termo linguagem passou a ser empregado no plural – linguagens. O estudioso considera que a publicação do RCNEI acendeu a ressignificação em massa do termo linguagem, que, na maioria das vezes, ao ser empregado no singular, referia-se somente à oralidade e à escrita.

Nesse sentido, o autor destaca que:

Mesmo que o RCNEI (1998) seja organizado a partir de conteúdos apresentados nos eixos de trabalho – relativos aos âmbitos de experiência Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo –, portanto, dando ênfase, mas, ao mesmo tempo, hierarquizando as linguagens num plano inferior em relação aos eixos de trabalho, considero-o o grande responsável, no Brasil, por ressignificar e expandir a concepção de linguagem com a qual vínhamos tradicionalmente trabalhando (restrita à oralidade e escrita). A partir dele, a comunidade de profissionais da Educação Infantil é provocada a pensar linguagem como linguagens – verbais e não verbais –, abrindo caminho para, um ano depois, em 1999, sermos apresentados a uma outra publicação a partir da qual linguagem passa a ser entendida definitivamente como linguagens, e, dessa vez, na centralidade da organização do trabalho da Educação Infantil – estou me referindo a *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia para a educação da primeira infância*, de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (FILHO, 2015, p. 6).

Assim, considerando que o RCNEI constitui um conjunto de orientações pedagógicas para as práticas a serem desenvolvidas em creches e pré-escolas, entende-se que a construção de referências para o trabalho com linguagens na Educação Infantil brasileira insere-se no contexto da discussão sobre currículo nessa etapa da educação.

Nesse sentido, Barbosa (2009), no documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para reflexão sobre as orientações curriculares”, aponta algumas tendências recorrentes nas propostas curriculares da Educação Infantil, quais sejam: áreas de desenvolvimento, áreas de conhecimento, calendário de eventos, rotinas padronizadas, contextos educativos e/ou núcleos temáticas e linguagens.

Segundo a autora, recentemente começaram a surgir muitas propostas pedagógicas orientadas pelas linguagens. Todavia, em virtude de ser uma prática recente, os aportes teóricos para essa abordagem ainda geram compreensões diferenciadas.

Dessa forma, as linguagens aparecem de diversas maneiras, resumida em linguagens artísticas, por exemplo, ou subdivididas em linguagem do desenho, da pintura, da escultura. Na Educação Infantil são mais ressaltadas a linguagem das artes visuais, do corpo e do movimento, da música, da literatura, da linguagem oral, do letramento, da natureza e da sociedade. Contudo, a pesquisadora chama atenção para o fato de que:

Independente da ausência de uma discussão mais contundente que permita considerar a complexidade e ambiguidade do tema, **a importância da idéia das linguagens nos currículos é a de que permite considerar a multidimensionalidade das crianças.** As linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas (p. 56, grifos meus).

Vale retomar aqui a definição de linguagens adotada neste trabalho, a qual compreende que linguagens são:

[...] saberes da ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares (p. 84).

Assim, a linguagem é compreendida como uma capacidade humana de compartilhar significados, de expressar e produzir sentidos que constitui a consciência e forma sujeitos sociais e históricos e apresenta-se de diversas formas, por exemplo: linguagem verbal (oral e escrita), gestual, visual, plástica, brincar, musical, virtual etc. Com a linguagem pode-se elaborar e partilhar a vida com os outros, apropriar-se da cultura, produzindo-a e transformando-a (FARIA; SALLES 2012).

Para Faria e Salles (2012), o trabalho com as diversas linguagens em instituição de Educação Infantil precisa incidir em práticas sociais reais, significativas para as crianças, assegurando sua autoria na fala, no gesto, no desenho, na escrita ou em outra forma de registro.

Nessa perspectiva, Barbosa (2009), ao discorrer sobre o conteúdo da Educação Infantil, afirma que os campos de aprendizagem das crianças nessa etapa da educação são as práticas sociais e as linguagens e esclarece que:

Todas as práticas sociais são expressões dos seres humanos, não podendo as linguagens estarem separadas das ações. Uma linguagem implica as ações de construir significado, possibilidade de comunicação, capacidade de expressar-se e produção de um saber. As práticas sociais são composições de linguagens (p. 83).

Compreende-se que as práticas sociais são linguagens porque possibilitam à criança realizar uma leitura da situação que a envolve, interpretá-la, ouvi-la, senti-la, acolhê-la ou rejeitá-la. Nas práticas de alimentação, por exemplo, estão presentes uma história, uma cultura, um afeto, uma conversa, um gesto, uma intenção, que se apresentam sob a forma de linguagens. Portanto, as práticas sociais, assim como a vida, acontecem por meio de

linguagens que permitem à criança compreender o mundo onde se está inserida e expressar sensações, ideias e sentimentos (BARBOSA, 2009).

Conforme a autora, os seres humanos nascem com a possibilidade de construir linguagens: a linguagem do olhar, do gesto, do toque. Desde muito cedo as linguagens são aprendidas pelas crianças, por meio das interações que estabelecem com outros seres humanos. Um exemplo disso é o fato das crianças desenvolverem a linguagem oral porque vivem em num ambiente em que ela é utilizada, caso contrário, mesmo possuindo um aparelho fonador plenamente desenvolvido, não falaria.

Acerca da relação entre linguagens e capacidades motoras e simbólicas das crianças, Barbosa (2009) destaca que estas capacidades possibilitam a interação com distintos sistemas de signos, os quais configuram especificidades da oralidade, da escrita, do desenho, da pintura, da dramatização, da música, da imitação, ou seja, das diferentes formas de linguagem.

Em relação ao processo evolutivo das linguagens, entende-se que ele está diretamente relacionado ao processo evolutivo da criança e às interações sociais às que ela tem acesso. Assim, vale ressaltar que:

Inicialmente as diferentes linguagens são ações pelas quais as crianças conseguem construir seu conhecimento do mundo, dando sentido para suas experiências na medida em que constroem sua subjetividade. Aos poucos, sua apropriação possibilita que as crianças possam agir sobre essas linguagens, possam realizar misturas e inventar modos de usá-las. As linguagens que uma criança se apropria decorrem de processos históricos e sua importância varia de acordo com as culturas. **O interessante é que as linguagens, assim como as crianças, estão abertas à ação**, portanto têm relação com a dimensão estética da sensibilidade, do gosto, da criação, da imaginação e da ética, isto é, dizem respeito ao direito à livre expressão, à liberdade de pensamento e ao respeito ao outro (BARBOSA, 2009, p. 86, grifos meus).

Nesse contexto, é papel do professor oportunizar vivências interessantes para a criança, que passem pelo corpo e não somente pela palavra. Sabe-se que o professor não pode pensar ou movimentar-se pela criança, mas pode sustentar, favorecer ou conter suas ações e experiências (BARBOSA, 2009).

Para a autora, focalizar a experiência educativa das crianças que frequentam a Educação Infantil no acesso às práticas sociais e culturais de nossa sociedade é uma forma significa de permitir que elas aprendem com o próprio corpo, em situações interativas e em um contexto de sentido para elas. Uma vez que o tempo nas sociedades contemporâneas para

a infância está cada vez mais reduzido, e que sua escolarização posterior à Educação Infantil estará mais centrada nos conhecimentos sistematizados pelas disciplinas escolares.

Assim, faz-se necessário pensar na construção de experiências de aprendizagem com a linguagem na Educação Infantil que considere as diferentes linguagens das crianças e não apenas a linguagem oral e escrita. Para isso, é preciso “[...] além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música [...]” (GOBBI, 2010, p. 2). Não se restringindo ao contexto escolar, mas expandindo-o e reivindicando o direito às diversas manifestações artístico-culturais para além dele, de forma corrente e constante.

2.2 Linguagem na Educação Infantil: o que dizem a legislação e os documentos oficiais

Este item aborda especificamente as orientações oficiais e as bases legais a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, focalizando as considerações sobre o trabalho com linguagens.

Os documentos oficiais eleitos foram: O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998); os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b); e as Orientações Curriculares para Educação Infantil (CEARÁ, 2011). As legislações que também orientaram a construção deste texto foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 20/12/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009a).

2.2.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), de caráter orientador, portanto não mandatório, constitui-se em um conjunto de orientações pedagógicas que buscam contribuir para a construção de práticas pedagógicas de boa qualidade em creches e pré-escolas.

O referido documento foi produzido a partir de um debate nacional, envolvendo professores de Educação Infantil, professores pesquisadores envolvidos com educação das crianças em creches e pré-escolas e demais profissionais da área (BRASIL, 1998).

O documento está organizado em três volumes. O primeiro, denominado “Introdução”, o segundo “Formação Pessoal e Social” e o terceiro “Conhecimento de Mundo”. A introdução apresenta reflexões acerca de alguns aspectos que compõem a história das creches e pré-escolas brasileiras. Além disso, contém discussões importantes a respeito da concepção de criança, de educação e cuidado, de professor de Educação Infantil, dos critérios que nortearam a forma como o documento está organizado, dos objetivos dessa primeira etapa da Educação Básica, da instituição e do projeto educativo. O segundo volume aborda o eixo de trabalho relativo aos processos de construção da identidade e da autonomia das crianças. O terceiro volume contém cinco documentos relativos aos eixos de trabalho (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática) dirigidos para a construção de diversas linguagens por parte das crianças.

É necessário registrar que as ponderações acerca dos eixos de trabalho citados são apresentadas separadamente. Segundo o documento, isso ocorre por motivos instrumentais e didáticos, devendo o professor de Educação Infantil, em suas práticas junto às crianças, considerar as inter-relações entre elas, como também que a construção do conhecimento pelas crianças se processa de forma integral.

Acerca das relações entre linguagem e os eixos de trabalho (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática). Segundo Filho (2015), o RCNEI parece considerar “[...] os eixos de trabalho Movimento, Música, Artes Visuais e Linguagem Oral e Escrita como linguagens – verbais e não verbais –, mas não considera os eixos Natureza e Sociedade e Matemática como linguagens” (p. 4). Conforme o autor, essa hipótese ocorre em decorrência de não ter identificado, nos textos referentes a estes dois eixos do trabalho referências que também os significassem como linguagens.

Nesse contexto, Filho (2015) analisa que as dúvidas, hipóteses e ambiguidades a respeito da consideração ou não pelo RCNEI dos eixos Natureza e Sociedade e Matemática como linguagens poderiam ser elucidadas se o documento apontasse, mais objetivamente, autores e referenciais teóricos sobre a concepção de linguagem tomada. Isto ocorre apenas em relação à oralidade e à escrita, fundamentada nos estudos de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky, entre outros. No entanto, não ocorre em relação às linguagens não verbais, gerando no documento uma “[...] lacuna que, acredito, pode trazer prejuízos à apropriação do documento como um todo, uma vez que o mesmo trata de modo desigual as teorias e as indicações sobre as práticas delas decorrentes” (p. 5).

Importa destacar, ainda, que de acordo com os RCNEI, a construção do conhecimento por parte das crianças ocorre através de um processo de “criação, significação e ressignificação” decorrente do uso das diferentes linguagens presentes na cultura a qual elas têm acesso. Nesse processo, constroem ideias próprias, levantam hipóteses e se questionam a respeito do que desejam conhecer. Além disso, o documento aborda o importante papel do brincar e da interação no processo de construção da identidade, da autonomia, de conceitos, de códigos sociais e de diferentes linguagens, ou seja, de conhecimento de si e do mundo por parte das crianças.

Assim, nota-se que o papel das instituições de Educação Infantil torna-se cada vez mais desafiador na busca pelo respeito às particularidades das crianças que a frequentam e os modos pelos quais elas constroem conhecimento. Dessa forma, considera-se que uma Educação Infantil de boa qualidade precisa considerar a criança em seu contexto social, cultural, bem como planejar experiências de aprendizagem que contemplem diversas linguagens.

É nessa perspectiva que os RCNEI apontam alguns objetivos gerais das práticas cotidianas na Educação Infantil:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.
 Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
 Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
 Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
 Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
 Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
 Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, v.1, p. 63, grifos meus).

Assim, tendo em vista que este estudo tem como foco as linguagens que integram as práticas de professoras de Educação Infantil, serão abordados nos itens a seguir eixos de

trabalho presentes no RCNEI “orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 7).

2.2.1.1 Movimento

O movimento é apresentado no RCNEI como uma “importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana”. As crianças, desde o nascimento, movimentam-se, e no decorrer da vida, com as interações, vão descobrindo seu próprio corpo e dominando seus movimentos.

O movimento humano tem um significado, é uma forma de se expressar, portanto, constitui-se em linguagem e não apenas em um deslocamento do corpo no espaço. Através da dança, do jogo e de brincadeiras a criança faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais (BRASIL, 1998).

O trabalho com o movimento na Educação Infantil justifica-se por contemplar diversas funções e manifestações do ato motor, proporcionando o desenvolvimento da motricidade, bem como o trabalho com as posturas corporais da criança, ampliando sua cultura corporal (BRASIL, 1998).

O documento cita algumas práticas educativas equivocadas, como a de suprimir o movimento com imposição de rígidas restrições posturais (com longos momentos de espera em fila ou sentados) com o objetivo de disciplinar ou por considerar que o movimento impediria o aprendizado. Ou ainda, a prática de exercícios sequenciais, onde a criança pode mover-se de maneira restrita, orientada. Tais práticas, segundo o RCNEI, limitam a criança e suas possibilidades de expressão, impedindo suas iniciativas próprias.

Vale ressaltar que o movimento é bastante significativo para a criança, é sinônimo de expressão e comunicação (BRASIL, 1998). Conforme o RCNEI, existem duas dimensões do movimento: a dimensão subjetiva, presente no início do desenvolvimento, cujo sentido vai se construindo a partir da interação com o meio físico e social; e a dimensão objetiva, que pouco a pouco vai se desenvolvendo e permitindo à criança agir sobre o meio. No primeiro ano de vida predomina a dimensão subjetiva do movimento. Em suas interações com adultos ou outra criança, estabelece-se um diálogo afetivo e a criança passa a imitá-los. Com o passar dos anos, a preensão e a locomoção representarão conquistas no plano da motricidade objetiva.

A criança de um a três anos, logo que desenvolve sua capacidade de andar, conquista sua independência e constrói sua identidade através do reconhecimento de sua autoimagem com o uso do espelho. Na faixa etária dos quatro aos cinco⁵ anos ocorre uma sofisticação dos atos motores. A criança começa a planejar suas ações aos poucos, ao passo que vai controlando sua impulsividade. Também nessa faixa etária a criança receberá uma maior influência das práticas culturais no desenvolvimento de suas capacidades motoras dependendo do repertório de jogos e brincadeiras que lhes for oportunizado (BRASIL, 1998).

Os objetivos propostos pelo RCNEI para as crianças de zero a três anos em relação ao trabalho com o movimento recomendam que, além de se familiarizarem com a imagem do próprio corpo, as crianças devem explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais, o deslocar-se com destreza e explorar e utilizar movimentos de preensão.

A organização dos conteúdos para o trabalho com movimento, segundo o documento, deve respeitar tanto a faixa etária como as questões culturais, sendo organizado de forma integrada e contínua, envolvendo múltiplas experiências corporais. Apresenta-se em dois blocos: a expressividade e o caráter instrumental.

Os conteúdos da dimensão expressiva do movimento para a criança de zero a três anos são:

Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral (BRASIL, 1998, v.3, p. 30).

Nas orientações didáticas destacam-se atividades privilegiadas para a exploração do próprio corpo, como o banho e a massagem. Além de brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, como cantigas de roda, canções de ninar, entre outras. Jogos, mímicas e atividades com espelho, sem esquecer que o professor deverá cuidar também de sua expressão e postura corporal, pois o mesmo é modelo para a criança.

Os conteúdos da dimensão equilíbrio e coordenação, que estão dentro do caráter instrumental para as crianças de zero a três anos, apresentam-se da seguinte forma:

⁵ Com a obrigatoriedade de ingresso das crianças que completam seis anos de idade até o dia 31 de março do ano em curso no Ensino Fundamental, de acordo com o que prevê a Resolução de nº1 de 14 de janeiro de 2010, que define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Publicada pelo CNE (BRASIL, 2010a), houve alteração na legislação relativa a Educação Infantil, definindo que as crianças de até cinco anos de idade deverão ser matriculadas na Educação Infantil.

Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.

Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.

Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas. (BRASIL, 1998, v.3, p.35).

As orientações para as práticas educativas com experiências posturais e motoras variadas para crianças dessa faixa etária envolvem maior responsabilidade por parte do professor. A ele cabe mudar posições dos bebês, tocar e massagear para que a criança perceba partes do seu corpo. O professor precisa também organizar o ambiente (espaço e materiais) com desafios que levem a criança a descobertas motoras, como: túneis, móveis, bolas, almofadas etc.

Os objetivos propostos para as crianças de quatro a cinco anos, além de aprofundar os objetivos propostos para as crianças de zero a três anos, deverão ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento para o conhecimento dos limites e potencialidades de seu corpo. Outro objetivo é proporcionar às crianças o controle gradativo de seus próprios movimentos, como também a apropriação da imagem global de seu corpo e o desenvolvimento de cuidados para com o mesmo.

Os conteúdos do bloco expressividade para as crianças de quatro a cinco anos são:

Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.

Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.

Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.

Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo (BRASIL, 1998, v. 3, p. 32).

Como sugestão didática para o trabalho com expressividade nessa faixa etária é apontada a continuação do uso do espelho com brincadeiras de faz-de-conta, fantasias e maquiagem. Propõe-se também jogos e brincadeiras de imitação como “Siga o mestre”, atividades de desenhar e modelar partes do corpo sempre atento aos conhecimentos prévios da criança.

O movimento pode ser utilizado como uma forma de representação de experiências vividas pela criança, comunicando e expressando ideias e emoções. É importante

ainda fazer uso das manifestações folclóricas, como brincadeiras de roda, bumba-meu-boi, quadrilha, entre outras, por terem caráter socializador.

No bloco equilíbrio e coordenação, os conteúdos listados para crianças de quatro a cinco anos são:

Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e movimento.

Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.

Valorização de suas conquistas corporais.

Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais (BRASIL, 1998, v.3, p. 36).

As orientações didáticas para este trabalho referem-se a possibilitar diversos movimentos, como jogar bola, dançar, rolar, subir e descer de árvores, rodar bambolês e atividades com corda. Vale ressaltar a importância dos jogos de regras para o desenvolvimento de atitudes de respeito e cooperação.

Considerando os diversos significados que a atividade motora pode ter para a criança, sua prática lhe permitirá perceber possibilidades e limites do seu corpo. Ao professor, caberá compreender o caráter lúdico e expressivo da motricidade infantil e conceder atenção às questões da lateralidade, sempre acolhendo as preferências da criança. Por fim, garantir a organização do ambiente, materiais e do tempo, favorecendo as manifestações motoras da criança sem restringi-las a modelos estereotipados (BRASIL, 1998).

2.2.1.2 Música

Em relação à música, o RCNEI aponta que ela tem sido usada para atender a vários propósitos que não os condizentes com questões dessa linguagem, como, por exemplo: a formação de hábitos, atitudes e comportamentos. A dificuldade de integrar a linguagem musical ao contexto educacional e o tratamento dado à música como um produto pronto são algumas práticas equivocadas ainda presentes na Educação Infantil (BRASIL, 1998).

De acordo com o RCNEI, é importante para a musicalização o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical. Portanto, faz-se necessário ouvir música, aprender canções, brincar de roda etc.

Para que a criança desenvolva essa linguagem de modo significativo, o RCNEI apresenta como proposta a vivência e a reflexão sobre questões musicais capazes de ampliar a sensibilidade e a expressividade, favorecendo a elaboração de conceitos. Segundo o documento, a linguagem musical está estruturada do seguinte modo: produção, apreciação e reflexão.

Vale pontuar que o trabalho com a linguagem musical justifica-se por possibilitar uma integração social, desenvolver na criança o equilíbrio, a autoestima e o autoconhecimento, devendo ser abordado de maneira integrada com as demais linguagens expressivas: movimento, artes visuais, cênicas etc. (BRASIL, 1998).

De acordo com os RCNEI, são objetivos do trabalho com música para as crianças de zero a três anos: ouvir e discriminar tanto o som como a fonte e a produção musical; e ainda brincar e reproduzir criações musicais. Em relação aos conteúdos, estes deverão estar organizados de forma que respeitem o nível de percepção e desenvolvimento da criança além das diferenças socioculturais. Apresenta-se em dois blocos: o “fazer musical” e a “apreciação musical”.

Para atingir os objetivos propostos, os conteúdos do “fazer musical” para essa faixa etária encontram-se assim dispostos:

Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos.
Interpretação de músicas e canções diversas.
Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos (BRASIL, 1998, v. 3, p. 58).

Assim, o professor deve promover atividades lúdicas, cantando para o bebê, imitando vozes, realizando sons corporais, cantigas de roda e cirandas. Fazer uso de brinquedos sonoros e instrumentos musicais de percussão. São necessários o canto, a dança e a brincadeira sempre com contato corporal combatendo a imitação mecânica. (BRASIL, 1998).

No campo da apreciação musical, que envolve a audição e a interação musical, os conteúdos, ainda, para a faixa etária de zero a três anos são os seguintes: escuta de obras musicais variadas; participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais (BRASIL, 1998, v.3, p. 63).

Para o trabalho com a escuta musical é orientado que o professor organize um pequeno repertório que poderá conter música erudita, popular e infantil. Faz-se necessário também a valorização do silêncio, sem esquecer que ouvir para a criança é movimentar-se.

As crianças de quatro a cinco anos deverão ser capazes de explorar e identificar elementos da música, interagir com os demais, ampliar seu conhecimento de mundo, percebendo e expressando sensações, pensamentos e sentimentos.

No fazer musical que contempla a improvisação, os conteúdos para essa faixa etária deverão, além de ampliar o que vinha sendo desenvolvido com as crianças de zero a três anos, podem incluir reflexões sobre elementos da linguagem musical, como:

Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e “personaliza” cada som).

Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais.

Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical.

Repertório de canções para desenvolver memória musical (BRASIL, 1998, v.3, p. 59).

São orientações para o “fazer musical” com crianças de quatro a cinco anos, considerar que fazer música é organizar e relacionar de forma expressiva o som e o silêncio, por isso deve-se distinguir barulho de música e entender que o silêncio também é música. Também é importante ressaltar que o trabalho com a música deverá acontecer em situações significativas e expressivas para a criança.

O RCNEI sugere, além disso, o trabalho com a improvisação, discriminação auditiva de sons, atividades com os instrumentos musicais, podendo abordar algumas noções técnicas. O professor se utilizará de gestos e movimentos corporais, rimas e contação de histórias sonorizadas, sempre atento à intenção musical das crianças.

Quanto à “apreciação musical”, os conteúdos para essa faixa de idade abordarão:

Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países.

Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma).

Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical (BRASIL, 1998, v.3, p. 64).

O trabalho com audição para as crianças de quatro a cinco anos poderá ser abordado de forma detalhada, que vai desde o reconhecimento dos instrumentos utilizados ao

contexto histórico da criação. Todavia, deve-se tomar cuidado com o repertório veiculado pela mídia dito infantil, que na verdade são pobres em seus arranjos e instrumentos. Por isso o professor precisa oferecer um repertório mais abrangente de diversos gêneros, estilos e ritmos, que poderão ser regionais, nacionais e internacionais.

2.2.1.3 Artes Visuais

As artes visuais, segundo os RCNEI, são linguagens que comunicam e atribuem sentido a sentimentos, pensamentos e à realidade. Presentes no desenho, na escultura, na gravura, em bordados etc., essa linguagem é de fundamental importância por integrar aspectos afetivos, sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos, além de promover a interação e comunicação social.

De acordo com o documento, as práticas envolvendo Artes Visuais na Educação Infantil, em alguns contextos, têm sido desconectadas de significados para as crianças, as atividades propostas com massinha de modelar, colagem e pintura, por exemplo, geralmente são propostas apenas para passar o tempo. Ou então, para decoração do ambiente e, ainda, para confecção de lembrancinhas. Neste caso, parte do trabalho é realizada pelo professor, por considerar que a criança não tem capacidade. Entre a desvalorização do potencial artístico da criança e o “deixar fazer”, sem intervenção alguma do adulto, faz-se necessário o cuidado e a atenção, a fim de que a aprendizagem da criança possa evoluir.

A arte da criança sofre influência cultural, pois revela, através de suas produções, o local e a época em que vivem, como também suas oportunidades de aprendizagem. A criança interpreta e faz impressões a respeito do fazer artístico (RCNEI, 1998).

Para o aprendizado dessa linguagem é preciso uma articulação entre o fazer artístico, a apreciação e a reflexão. A criança desenvolverá sua imaginação criadora tanto no fazer artístico, ou seja, na produção, como na apreciação de artes presentes em museus, igrejas, livros etc.

O trabalho com as Artes Visuais, segundo o RCNEI, deverá ser enriquecido pela ação intencional do professor, mas sem perder de vista que o ato criador deverá ser da criança. Para que o desenvolvimento estético e artístico da criança ocorra é necessário que a mesma opere no mundo simbólico.

A criança, em seu primeiro ano de vida, consegue produzir seus primeiros traços gráficos, chamados de rabiscos. A mesma desenha mais por repetição de movimentos, sem

intenção de representar algo. É por meio das repetições do movimento que a criança amplia o conhecimento de si, do mundo e de suas ações gráficas. O desenvolvimento progressivo do desenho alude mudanças significativas, que inicialmente situam-se na passagem das garatujas para símbolos mais elaborados. Quando já domina os símbolos, a criança passa a usá-los intencionalmente, para elaborar imagens no fazer artístico (BRASIL, 1998).

Conforme o RCNEI, a criança, em seus primeiros desenhos, trabalha com a hipótese de que este serve para imprimir tudo o que sabe a respeito do mundo. No decorrer da simbolização, a criança passa a considerar que seu desenho serve para imprimir o que vê. Portanto, é por meio do desenho que a criança cria e recria individualmente formas expressivas que integram a percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade apropriadas pelas leituras simbólicas de outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças.

De acordo com o referido documento a prática em torno da aprendizagem em arte deverá garantir que a criança de zero a três anos seja capaz de ampliar seu conhecimento sobre o mundo através da manipulação de objetos e materiais, por meio do contato com diversas formas de expressão artística e do uso de diversos materiais gráficos e plásticos, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação.

O RCNEI apresenta os conteúdos para artes organizados em dois blocos: o fazer artístico e a apreciação em artes visuais, e justifica essa separação apenas por questões didáticas, mas destaca que estes são trabalhados de forma integrada.

Fazem parte dos conteúdos do fazer artístico para crianças de zero a três anos:

Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo, etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.

Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando à produção de marcas gráficas.

Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de arte.

Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo (BRASIL, 1998, v.3, p. 97).

Analisa-se que a criança pode ter acesso e contato com os diferentes materiais e suportes (lápis, pincéis, tintas, cola etc.) logo que tenha condições motoras para manuseá-los. As atividades precisam ser bem planejadas, respeitando o tempo de concentração das crianças dessa faixa etária. Uma das atividades mais indicadas é a confecção de tintas e massas pelas próprias crianças. Outra sugestão é o trabalho com objetos tridimensionais com colagem ou montagem de sucatas (BRASIL, 1998).

As atividades de desenho e pintura devem ser realizadas em distintas superfícies, de diversos tamanhos, inclusive no corpo da criança, pois isso lhe proporcionará um maior conhecimento de seu próprio corpo, de sua autoimagem, de seus sentimentos e sensações. (BRASIL, 1998).

O documento sugere, ainda, atividades variadas que trabalhem a mesma informação de várias formas, por exemplo, um pincel pode ser utilizado em diversas superfícies. É importante trabalhar os cuidados que a criança deve ter com seu corpo e o do colega ao manusear os instrumentos na garantia da segurança de todos; e sempre permitir o acesso aos diversos materiais que a criança tenha direito, ensinando-lhe a conservação dos mesmos.

A apreciação em Artes Visuais tem como conteúdo para crianças de zero a três anos a observação e a identificação de imagens diversas. Para esse trabalho são necessários materiais variados e significativos para a criança. Recomenda-se a apreciação de imagens do seu universo, mas também imagens abstratas observadas de forma livre e com seus próprios comentários. Ao professor, cabe o papel de provocador, sempre acolhendo e socializando as falas das crianças.

Os objetivos estabelecidos para as crianças de quatro a cinco anos deverão garantir, além do aprofundamento do que já foi designado para a faixa etária de zero a três anos, o interesse por parte das crianças de suas produções, pelas dos colegas e demais obras de arte, ampliando seu conhecimento de mundo e cultural. Como também a produção de trabalhos de artes fazendo uso da linguagem da pintura, do desenho, da modelagem e da construção.

Os conteúdos do Fazer Artístico para as crianças de quatro a cinco anos estão assim dispostos:

Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.

Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.

Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.

Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.

Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.

Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo.

Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral (BRASIL, 1998, v.3, pp. 99-100).

O trabalho com o fazer artístico deve ser organizado de forma a oferecer às crianças dessa faixa etária o contato e a exploração de materiais diversos, como caixas, latinhas, papéis diversos, pedaços de pano etc. É importante deixar a criança livre para desenhar explorando os seguintes materiais: lápis, pincel, carvão, entre outros. Intervenções também podem ser feitas, contanto que contribuam para o desenvolvimento do desenho da criança. A exposição dos trabalhos é necessária, pois propicia a leitura e valorização pelas crianças de suas produções (BRASIL, 1998).

Os conteúdos propostos para crianças dessa faixa etária no trabalho com apreciação em Artes Visuais, segundo RCNEI são:

Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagem, ilustrações, cinema etc.
 Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica.
 Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas.
 Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.
 Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais (BRASIL, 1998, v.3, p. 103).

Como sugestões didáticas para esse trabalho de leitura de imagens, o documento propõe ao profissional de Educação Infantil instigar as crianças a observarem e descobrirem aquilo que lhes interessem, sempre verbalizando. Pode ainda acrescentar informações quanto à vida do autor e suas obras. Quanto às suas próprias produções, o professor deverá permitir a leitura realizada por elas, expô-las nas dependências da instituição por um determinado período, para que seja valorizada por todos, uma vez que isso fortalece o desenvolvimento artístico.

2.2.1.4 Linguagem Oral e Escrita

A aprendizagem da linguagem oral e escrita, conforme a RCNEI, é importante para uma maior inserção e participação das crianças nas mais diversas práticas sociais. Aprender uma língua é aprender as palavras e seus significados culturais. Para a ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado, faz-se necessário o desenvolvimento gradativo das seguintes competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Algumas práticas têm considerado equivocadamente que o aprendizado da linguagem oral e também da linguagem escrita é um processo natural, decorrente apenas da maturação biológica. Nessa perspectiva, acredita-se que terá um momento em que a criança estará pronta para aprender a ler e escrever, alfabetizar-se. Por isso, a presença de testes para saber o momento de iniciar a alfabetização (BRASIL, 1998).

Outra compreensão equivocada acredita que a intervenção direta do adulto é indispensável para que a aprendizagem ocorra, pois entende que criança não sabe, não é capaz e precisa do professor para ensiná-la. Nessa visão, acredita-se que a aprendizagem ocorre de forma cumulativa, sendo assim, deve-se ensinar através de listas de palavras para que se possa nomear objetos, pessoas e ações. Assim, o ensino acontece através de cópias, de forma segmentada e sequenciada, primeiro aprendem-se as letras, depois as sílabas, depois as palavras (BRASIL, 1998).

Existe ainda, no trabalho da linguagem oral, a prática equivocada de infantilizar o mundo real para a criança. Para isso, o adulto recorre ao uso na fala do diminutivo ao comunicar-se com crianças (BRASIL, 1998).

O RCNEI aponta novas direções quanto ao trabalho com a linguagem oral e escrita com a criança, que a considera sujeito capaz e ativo na construção do conhecimento; que considere que o aprendizado da linguagem oral ocorre dentro de um contexto, onde a criança interage, dialoga, comunica ideias e intenções. Assim, é importante proporcionar situações diversas onde a criança possa falar.

Conforme o mencionado documento, pesquisas na área da linguagem reconhecem que a construção do discurso oral e do discurso escrito está associada ao processo de letramento, sobretudo, nos meios urbanos. Isso porque parte significativa das crianças desse meio está desde pequena em contato com a linguagem escrita por meio de seus distintos portadores de texto (livros, jornais, cartazes, placas de ônibus etc.). Assim, compreende-se que é a partir desse contato que as crianças dão início à elaboração de hipóteses sobre a escrita.

Vale registrar que, segundo o RCNEI, a evolução mais lenta ou rapidamente das hipóteses das crianças a respeito de como se escreve ou se lê depende da importância atribuída à escrita no meio social e cultural onde elas vivem, como também a frequência e qualidade das interações que estabelecem com esse objeto de conhecimento.

Conforme o RCNEI, aprender a ler e escrever é compreender o que a escrita representa e a forma como ela representa a linguagem. Portanto, alfabetizar é um processo

longo, em que a criança precisa resolver problemas de natureza lógica e compreender a forma como a escrita alfabética em português representa a linguagem.

O documento concebe a aprendizagem da linguagem escrita como:

A compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transição da fala;
Um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
Um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita (BRASIL, 1998, v. 3. p. 122).

Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral nos bebês, importa registrar que este ocorre através das brincadeiras e interações estabelecidas com adultos. Os bebês desde cedo fazem tentativas de comunicações produzindo vocalizações, através de gestos, sinais e movimentos corporais.

Conforme o documento, a criança começa a falar ao apropriar-se progressivamente da fala do outro, isso não ocorre por meio da pura memorização de sons, mas em situações significativas, articulando pensamentos, desejos e reflexão. Para a criança falar com fluência e produzir frases completas precisa participar de atos de linguagem.

A criança que vive em um ambiente letrado desde cedo desperta interesse pela linguagem escrita, seu aprendizado está associado ao contato com diferentes textos e práticas de escrita. Portanto, para que a criança desenvolva essa linguagem, é preciso que participe de práticas sociais de leitura e escrita, que seja estimulada a levantar hipóteses na busca da compreensão do sistema de escrita. Desse modo, antes de alcançar sua autonomia na escrita, a criança precisa do adulto proporcionando situações significativas (BRASIL, 1998).

O trabalho com a linguagem oral e escrita deverá desenvolver nas crianças de zero a três anos o interesse pela leitura de histórias, a participação em diferentes situações de comunicação oral, interagindo e expressando desejos e a participação em situações onde se faz necessário o uso da escrita, como também o contato com a escrita diariamente através de livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (BRASIL, 1998).

A organização dos conteúdos da linguagem oral e escrita, segundo o RCNEI, deve garantir a continuidade nas propostas didáticas, no trabalho desenvolvido nas diferentes faixas etárias e a diversidade de situações didáticas. Sendo a oralidade, a leitura e a escrita trabalhada de forma integral e complementar.

Os conteúdos para as crianças da faixa etária de zero a três anos apresentam-se em um único bloco e estão assim dispostos:

Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.

Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.

Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.

Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 133).

Como já foi pontuado, aqui, a aprendizagem da fala acontece por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce. Quanto mais situações diversas de comunicação forem vivenciadas diariamente pelas crianças mais rapidamente desenvolverá sua fala. Por isso é importante que o professor converse com as crianças, ajudando-as a se expressar e a comunicar seus desejos e necessidades. Nessa conversa, é importante fazer uso da fala sem infantilizar e imitar o jeito da criança falar.

Ao planejar sua prática, o professor deve pensar em diversas situações de fala, escuta e compreensão da linguagem. Além do trabalho com o canto, a música e a escuta de histórias, práticas de leituras são importantes para que a criança amplie seu repertório oral e ainda permite o contato com a escrita. O papel do professor é de escuta das crianças, ajudando-as na construção de falas mais completas e complexas, portanto um apoio ao desenvolvimento verbal (BRASIL, 1998).

Para as crianças de quatro a cinco anos, o trabalho com a linguagem oral e escrita promoverá a capacidade de ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, por meio de vários gêneros orais e escritos, bem como de situações diversas que a permita familiarizar-se com a escrita, escutar textos lidos, escrever palavras e textos de forma não convencionais, identificar seu nome nas mais diversas situações do cotidiano e apreciar e ler livros (BRASIL, 1998).

No RCNEI, os conteúdos para as crianças de quatro a cinco anos são apresentados em três blocos: “Falar e escutar”, “Práticas de leituras” e “Práticas de escrita”.

O bloco “Falar e escutar” traz como conteúdos:

Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interações presentes no cotidiano.

Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.

Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas idéias e pontos de vista.

Relato de experiências vividas e narração de fatos em seqüência temporal e causal.

Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.

Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções (BRASIL, 1998, v. 3 p. 137).

O documento apresenta alguns pressupostos orientadores para o trabalho com a linguagem oral: escutar as crianças, atendendo ao que falam e dando sentido ao que dizem, apresentando comentários coerentes que possibilitem uma interlocução real; reconhecer o esforço das crianças para compreender o que ouvem; integrar a fala da criança em sua prática, ressignificando.

Tais atitudes criam um ambiente de confiança e respeito, onde a criança se comunica por prazer ou necessidade, sempre apoiada pelo adulto. Ao planejar, o professor necessita, ainda, pensar em diversas situações comunicativas em que todas as crianças possam participar, por exemplo: rodas, brincadeiras de faz-de-conta, exposições orais, entrevistas, entre outras (BRASIL, 1998).

Compõem o conteúdo do bloco “Práticas de leitura”:

Participação nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.

Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não façam de maneira convencional.

Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.

Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento (BRASIL, 1998, V. 3, pp. 140-141).

Como sugestões para a prática de leitura com crianças, é necessário considerar a estima do ler por ler, pelo prazer que a leitura proporciona, pois a leitura tem um fim por si mesma; permitir o acesso a diversos tipos de materiais escritos que circulem socialmente; possibilitar o contato com poesias e uma boa literatura que desperte a aventura de ler; promover situações em que a própria criança leia textos decorados, como quadrinhas, parlendas e canções, ou leia apoiada em imagens, como é o caso de embalagens e folhetos de propaganda; e trabalhar o reconto de histórias significativas para as crianças.

No entanto, devem-se considerar algumas condições para o trabalho com a prática de leitura, como: dispor de um acervo em sala com livros diversos e organizados; planejar momentos de leitura livre; permitir o contato da criança com os livros; estimular a criança a fazer suas escolhas de leitura e a realizar empréstimos de livros que possa levar para casa.

Assim, para a construção de Práticas de escrita, é importante:

Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
 Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
 Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
 Práticas de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
 Respeito pela produção própria e alheia (BRASIL, 1998, v. 3 p. 145).

Assim sendo, para o desenvolvimento da escrita, a criança precisa do acesso à diversidade de textos escritos e testemunhar seu uso em diferentes contextos. Algumas sugestões apontadas no RCNEI incluem a produção oral de textos, cujo professor é o escriba. Também a criança poderá escrever com seu próprio punho, da sua maneira, desde que sua escrita tenha sentido e seja uma constante.

Importa, ainda, destacar a reescrita de textos chamando atenção para a sua estrutura, negociando significados e substituindo o uso excessivo de palavras. Propor atividades conjuntas de escrita, como ditado entre pares, explorando a escrita do nome próprio.

Vale ressaltar algumas condições necessárias para o trabalho com as práticas de escrita: reconhecer que as crianças têm intenção comunicativa, que as atividades de escrita precisam ter sentido para as crianças, que as crianças devem saber o para que e para quem estejam escrevendo. Além disso, precisam-se considerar todas as estratégias de resolução apontadas pela criança e permitir a reelaboração do que foi escrito (BRASIL, 1998).

2.2.1.5 Natureza e Sociedade

O documento “Natureza e Sociedade” aborda temas relacionados ao mundo natural e social e apresenta algumas práticas equivocadas presentes nas instituições de Educação Infantil, por exemplo: o trabalho com datas comemorativas em que as crianças são postas para colorir desenhos mimeografados pelos professores, cujo significado da data não é discutido pelo grupo, limitando a construção de conhecimentos sobre a diversidade de

realidades sociais, culturais, geográficas e históricas, servindo muito mais para difundir estereótipos culturais .

Existem, ainda, práticas que limitam seus conteúdos a pouca noção de corpo humano e seres vivos, ou que estão voltadas para uma formação moralizante no trabalho com a saúde e higiene carregada de valores, estereótipos e conceitos preconceituosos.

Contestando essas práticas, o RCNEI afirma que o trabalho com as ciências humanas e naturais deverá valorizar e ampliar as experiências das crianças, considerando a pluralidade de acontecimentos: físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais e as diferentes formas de pensar e explicar tais acontecimentos.

O importante é instigar as crianças a observarem, pensarem e encontrarem explicações para os fenômenos. Assim, progressivamente estabelecerão a diferença entre mitos, lendas, explicações do senso comum e conhecimento científico. Para isso, é preciso estruturar o trabalho com a “Natureza e Sociedade” em torno dos assuntos mais relevantes para as crianças, possibilitando que elas observem, formulem hipóteses, relatem fatos e construam novos conhecimentos (BRASIL, 1998).

As crianças, em seus primeiros anos de vida, constroem conhecimentos práticos em contato com o mundo, percebendo, assim, a existência dos objetos e de suas características (forma, tamanho, cheiro, cor, espessura). Nesse percurso, aprendem as regularidades dos fatos, e em decorrência do interesse e curiosidade que as movem, constroem explicações para os diferentes acontecimentos (BRASIL, 1998).

O RCNEI ressalta a importância da brincadeira para a construção de conhecimentos sobre a natureza e a sociedade ao mencionar que a brincadeira de faz-de-conta permite às crianças pensarem sobre o mundo em que vivem, criarem e recriarem seus próprios conceitos.

O trabalho com “Natureza e Sociedade” deve garantir que a criança, ao final dos três anos de idade, seja capaz de “explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 175). O documento sugere, além disso, que os conteúdos para essa faixa etária sejam trabalhados através de projetos selecionados conforme os seguintes critérios:

Relevância social e vínculo com as práticas sociais significativas;
Grau de significado para a criança;

Possibilidade que oferecem de construção de uma visão de mundo integrada e relacional;
Possibilidade de ampliação do repertório de conhecimentos a respeito do mundo social e natural. (BRASIL, 1998, v.3, p. 177).

Para as crianças de zero a três anos não são propostos blocos de conteúdos, mas ideias que contemplem os objetivos para esta faixa etária, como:

Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos;
Exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito;
Contato com pequenos animais e plantas;
Conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas (BRASIL, 1998, p. 177).

Para a aprendizagem das crianças dessa faixa etária é fundamental, além das interações com adultos e crianças, a observação e exploração do espaço e natureza; o contato com pequenos animais e com plantas; trabalhar com brincadeiras, músicas, história, dança e jogos que façam parte da cultura de sua comunidade (BRASIL, 1998).

O professor deve ainda proporcionar às crianças o contato com diversos objetos de vários tamanhos que possam ser manipulados e empilhados; com elementos da natureza como areia e água. Também é relevante o trabalho com o corpo, de maneira integrada.

Para a faixa etária de quatro a cinco anos, os objetivos estabelecidos para o trabalho com conhecimentos sobre a “Natureza e Sociedade”, no RCNEI, consiste em garantir o interesse e a curiosidade das crianças pelo mundo natural e social, onde elas possam fazer perguntas, manifestar opinião própria a respeito dos acontecimentos, buscar informações e confrontar ideias. Como também estabelecer relações entre o modo de vida de seu grupo social e de outros grupos, e ainda entre o meio ambiente e as formas de vida nele presentes, valorizando sua importância para a vida humana.

Os conteúdos para essa faixa etária apresentam-se no documento organizados em cinco blocos: “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”; “Os lugares e suas paisagens”; “Objetos e processos de transformação”; “Os seres vivos”; e “Fenômenos da natureza”. Tal divisão é justificada por questões didáticas e defende-se que o trabalho com esses conteúdos aconteça de forma integrada.

São conteúdos do bloco “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”:

Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras;
 Conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado;
 Identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição;
 Valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por reconhecer diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1998, v. 3, pp. 181-182).

Esse trabalho proporciona o respeito às diferenças quanto aos costumes, hábitos e valores existentes em vários grupos culturais. O papel do professor é favorecer o conhecimento dos mais diversos hábitos e costumes socioculturais, articulando com os saberes que as crianças possuem (BRASIL, 1998).

“Os lugares e suas paisagens” tem como conteúdos:

Observação da paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, dunas, açudes, mar, montanhas etc.);
 Utilização, com ajuda dos adultos, de fotos, relatos e outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo;
 Valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente (BRASIL, 1998 v. 3, p. 184).

Nessa perspectiva, o professor deverá levantar questões intencionalmente, motivando a criança a observar a paisagem que a rodeia. Para isso, é relevante destacar mudanças decorrentes da variação do dia e noite ou transformações provocadas pelo homem, como é o caso das construções civis. O professor também poderá fazer uso de conversas com pessoas da comunidade sobre fenômenos que interessem às crianças, fotografar, elaborar cartões postais e outras formas de registro e representação (BRASIL, 1998).

No bloco “Objetos e processos de transformação”, temos os seguintes conteúdos:

Participação em atividades que envolvam processos de confecção de objetos;
 Reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais;
 Conhecimento de algumas propriedades dos objetos: refletir, ampliar ou inverter as imagens, produzir, transmitir ou ampliar sons, propriedades ferromagnéticas etc.;
 Cuidados no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à segurança e prevenção de acidentes, e à sua conservação (BRASIL, 1998, v. 3, p. 187).

As situações de aprendizagem para o trabalho com objetos deverão conter informações novas e experiências diversas que envolvam confecção de objetos como: brinquedos e jogos com os mais variados materiais; que abordem diferentes tipos de objetos e modo de usá-los, sua confecção em outros tempos, como também formas de conservá-los (BRASIL, 1998).

Os conteúdos para o bloco “Seres vivos” estão assim dispostos:

Estabelecimento de algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais;
 Conhecimento dos cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio da sua criação e cultivo;
 Conhecimento de algumas espécies da fauna e da flora brasileira e mundial;
 Percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;
 Valorização da vida nas situações que impliquem cuidados prestados a animais e plantas;
 Percepção dos cuidados com o corpo, à prevenção de acidentes e à saúde de forma geral;
 Valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo (BRASIL, 1998, v. 3, pp.188-189).

Assim, é fundamental que as crianças tenham contato com animais e plantas, cuidando e observando constantemente o desenvolvimento destes, bem como registrando suas observações. Também é interessante que o professor planeje momentos para que as crianças que possuem animais em casa exponham o que sabem sobre eles (BRASIL, 1998).

No trabalho com o corpo as crianças precisam conhecer o seu funcionamento e compreender a necessidade de cuidar dele, possibilitando aprendizagens relacionadas aos cuidados com o corpo, à prevenção de acidentes, à saúde e ao bem-estar (BRASIL, 1998).

Para finalizar os conteúdos sobre natureza e sociedade, temos “Os Fenômenos da natureza”:

Estabelecimento de relações entre os fenômenos da natureza de diferentes regiões (relevo, rios, chuvas, secas etc.) e as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem; participação em diferentes atividades envolvendo a observação e a pesquisa sobre a ação de luz, calor, som, força e movimento (BRASIL, 1998, v. 3, p. 191).

As atividades quanto aos fenômenos da natureza poderão ocorrer por meio da observação direta de tais fenômenos na região, por exemplo, a chuva, ou através de fotografias, vídeos, ilustrações. Outras atividades poderão ser desenvolvidas com a participação direta das crianças, como o cozimento de alimentos, a observação da luz e da sombra, entre outras. O importante é não negar as informações necessárias ao aprendizado da criança (BRASIL, 1998).

2.2.1.6 Matemática

Desde o nascimento as crianças têm contato com conhecimentos matemáticos, pois estes são parte integrante do universo em que vivem. Assim, participam de diversas situações que envolvem números, relações entre quantidades, noções sobre espaço.

Empregando recursos pouco convencionais, utilizam a contagem e outras operações para resolver problemas do dia a dia, como conferir objetos pessoais, por exemplo, brinquedos, marcar pontos de um jogo, repartir objetos entre os amigos etc. Do mesmo modo observam e atuam no espaço, e pouco a pouco vão organizando seus deslocamentos, identificando posições, comparando distâncias etc. Essas vivências iniciais favorecem a elaboração de conhecimentos matemáticos (BRASIL, 1998).

Assim, o RCNEI justifica o trabalho com noções matemáticas na Educação Infantil por considerar que ele atende às necessidades das crianças na construção de conhecimentos necessários para a resolução de situações diversas, considerando a matemática fundamental para a vida e participação social.

Nessa perspectiva, o documento aponta que:

[...] a instituição de educação infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento [classificar, ordenar/seriar etc.]; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (BRASIL, 1998, v. 3 p. 207).

O RCNEI destaca algumas práticas equivocadas em relação à aprendizagem da matemática ainda presentes na Educação Infantil, como: atividades de repetição e memorização, onde se acredita que a criança aprende por meio de ações mecânicas, sequenciada do mais simples para o mais complexo. Outro exemplo são atividades relacionadas à associação, como é o caso de ligar o algarismo à quantidade correspondente. Há ainda a prática de manipulação de objetos concretos, baseada na crença de que a criança desenvolve o raciocínio abstrato a partir do contato direto com o material concreto, ou seja, educa-se por si próprio.

O conhecimento científico sobre desenvolvimento e aprendizagem e os novos conhecimentos a respeito da didática da Matemática, oferecem novos caminhos para o trabalho com a criança pequena. Assim, creches e pré-escolas poderão constituir-se em contextos favoráveis para ampliar a exploração da matemática (BRASIL, 1998).

Desse modo, a aprendizagem da matemática na Educação Infantil, de acordo com o RCNEI, está baseada na concepção de criança competente, capaz de “[...] ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer

relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 213).

Os objetivos propostos para o trabalho com matemática na faixa etária de zero a três anos visam aproximações com algumas noções matemáticas, como contagem, relações espaciais, entre outras, presentes na vida cotidiana. Como conteúdos para essa faixa etária, o RCNEI aponta:

Utilização da contagem oral, de noções de quantidades, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária. Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc. (BRASIL, 1998, v. 3. p. 217).

O documento recomenda a realização de atividades diversificadas e atrativas, como, por exemplo: as brincadeiras de construção de torres, pistas, com blocos de madeira ou encaixe, que permitam às crianças representarem o espaço em outra dimensão; as brincadeiras de faz de conta podem ser enriquecidas com a organização de espaços, objetos, brinquedos e materiais que contenham números, como telefone, máquina de calcular, relógio etc.

Para o trabalho com crianças de quatro a cinco anos, os objetivos propostos pelo RCNEI no trabalho com a matemática envolve reconhecer e valorizar os números, fazendo uso no seu cotidiano de contagens orais, operações numéricas e de noções espaciais. Além de comunicar ideias matemáticas, resultados de situações problemas e de construir confiança na capacidade de lidar com situações novas relacionadas à matemática a partir de seus conhecimentos prévios.

Embora o documento assegure a vivência dos conteúdos de forma integrada para uma melhor visualização das especificidades dos conhecimentos matemáticos, traz seus conteúdos organizados em três blocos: “Números e sistema de numeração”, “Grandezas e medidas” e “Espaço e forma”.

No bloco “Números e sistema de numeração”, estão listados os conteúdos:

Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconhecem sua necessidade;
Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas;
Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, notação numérica e/ou registros não convencionais;
Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor;

Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram;
 Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades (BRASIL, 1998, v. 3. p. 219).

Em relação às orientações didáticas, o RCNEI apresenta diversas possibilidades de trabalho envolvendo contagem, notação e escrita numérica e operações, e enfatiza que é preciso considerar que “[...] os conhecimentos numéricos das crianças decorrem do contato e da utilização desses conhecimentos em problemas cotidianos, no ambiente familiar, em brincadeiras, nas informações que lhes chegam pelos meios de comunicação etc.” (BRASIL, 1998, v. 3. p. 220).

O segundo bloco, “Grandezas e medidas”, aborda os seguintes assuntos:

Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas;
 Introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais;
 Marcação do tempo por meio de calendários;
 Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças (BRASIL, 1998, v. 3, p. 225).

Para o trabalho com esses conteúdos é recomendado ao professor realizar experiências onde as crianças possam comparar pesos, marcar tempo e medir a temperatura fazendo uso das seguintes noções de grandeza: grande/pequeno; quente/frio; antes/depois. Quanto às experiências com objetos de medidas convencionais e não convencionais, é indicado o uso de relógios, fita métrica, barbantes, palitos, dinheiro etc.

O terceiro e último bloco, “Espaço e forma”, aborda os seguintes conteúdos:

Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessária essa ação;
 Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionalidade, tridimensionalidade, faces planas, lados retos etc.;

Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos;
 Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço;
 Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência (BRASIL, 1998, V. 3, p. 229).

Segundo o documento, é importante considerar que nessa faixa etária as experiências das crianças ocorrem na sua relação com a estruturação do espaço e não em relação à maneira de conceituar o espaço por meio da construção de um modelo teórico, ou seja, da geometria. Assim, o trabalho em creches e pré-escolas precisa colocar desafios às crianças relativos às suas relações habituais com o espaço, como, por exemplo: construir,

deslocar-se, desenhar etc. Além disso, a comunicação dessas ações por parte das crianças é importante.

2.2.2 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

Os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” foram publicados pelo MEC em 2009. É um instrumento de autoavaliação da qualidade de instituições de Educação Infantil. Sua construção foi mediada pela coordenação conjunta do MEC, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

É relevante registrar o fato de que a realização da autoavaliação depende da adesão voluntária por parte da instituição de Educação Infantil e da participação de toda a comunidade, que precisa ser convidada e estimulada a participar desse processo. Ela não busca estabelecer comparações entre as instituições, mas contribuir para que cada uma construa seu próprio percurso em busca de uma educação que respeite os direitos das crianças (BRASIL, 2009b).

Para orientar o processo de autoavaliação da qualidade da Educação Infantil foram definidas sete dimensões que devem ser refletidas coletivamente: 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Será enfocada, neste item, a segunda dimensão, que trata da multiplicidade de experiências e linguagens.

A referida dimensão busca refletir se o trabalho educativo das instituições de Educação Infantil tem desenvolvido e ampliado as diversas formas de as crianças pensarem, sentirem, falarem, ou seja, de conhecerem e construir conhecimento sobre o mundo em que estão inseridas.

Para a avaliação dessa dimensão é recomendada a observância dos seguintes indicadores: crianças construindo sua autonomia; crianças relacionando-se com o ambiente natural e social; crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem

oral e escrita; crianças reconhecendo sua identidade e valorizando as diferenças e a cooperação.

A dimensão aqui enfocada aponta que uma instituição de Educação Infantil que pretende realizar uma autoavaliação deve se perguntar sobre seu trabalho educativo, neste caso, se este leva a criança a desenvolver e ampliar diferentes formas de conhecer o mundo e de se expressar, ou ainda se suas rotinas e práticas têm favorecido a multiplicidade de linguagens.

O documento enfatiza que a criança, em seu processo de desenvolvimento, progressivamente vai construindo sua autonomia e que cada etapa percorrida gera outras possibilidades de expressão e atuação.

Assim sendo, cabe às instituições de Educação Infantil o importante papel de valorizar a autonomia da criança e de planejar experiências que a levem a ampliá-la. Nesse processo, o papel do professor é fundamental, atuando como incentivador e apoiador da criança nesse processo, aquele que estimula a criança a fazer escolhas, que planeja atividades diversas, que organiza os espaços, seleciona e disponibiliza materiais de modo a favorecer o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão (BRASIL, 2009b).

2.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A LDB/1996 reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Segundo Craidy (2000, p. 65), “essa é a primeira e talvez a mais importante definição da LDB em relação à Educação Infantil que passa a ser considerada a primeira etapa do ensino básico, composto também pelo ensino fundamental e pelo ensino médio (art.21 e art.29)”.

Recentemente, em decorrência da promulgação da lei 12.796 de 4 de abril de 2013, a LDB/1996 passou por algumas mudanças. Rita Coelho, coordenadora da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do MEC, em nota técnica nº 207/2013, esclarece que a referida Lei não configura inovações na legislação para a Educação Infantil, e sim consolida questões já previstas em outros dispositivos legais e devem ser lidas à luz das DCNEI/2009.

Dentre as mudanças discutidas por Rita Coelho, importa registrar que as alterações nos artigos 29 e 30 apenas dão nova redação aos artigos para adaptá-los ao que

determinam a Emenda Constitucional 59/2009 e as DCNEI acerca da faixa etária da Educação Infantil. Assim, esses artigos passaram a assumir a seguinte redação:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996, p. 12).

É importante notar que na redação do Art. 29 “[...] é enfatizado o desenvolvimento, não a aprendizagem; as aprendizagens necessárias são aquelas que atendem e favorecem o desenvolvimento”. Neste artigo, observa-se que a menção é ao desenvolvimento integral, focalizando a criança e o seu desenvolvimento e não determinados conteúdos (Cruz, 2010, p. 355).

Em relação ao art. 31, Rita Coelho esclarece que este também passou por mudanças, antes de caráter mais resumido, atualmente incorpora a Educação Infantil às seguintes regras comuns:

I – a avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças com o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental, questão já prevista no art. 10 das Diretrizes a definição importantíssima para orientar a leitura do Inciso IV, do mesmo artigo.

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentos) horas, distribuídas por no mínimo de 200 dias de trabalho educacional. Trata-se de uma determinação dos mínimos correspondentes à natureza da educação infantil não se refere ao efetivo trabalho escolar e tampouco a exames finais. Embora os termos escolar e educacional sejam muito próximos, a referência a atividades educacionais é mais ampla e flexível não se confundindo com ensino ou instrução.

III – atendimento da criança de, no mínimo 4 (quatro horas) horas diárias para turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornadas integral, de acordo com o previsto no art. 4º, Decreto nº 6253/2007 (FUNDEB) e no art. 5º, = 6º (DCNEI);

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas. O controle de frequência é uma competência da instituição escolar. A novidade aqui é determinar um mínimo de frequência da criança. Tal medida busca evidenciar para as famílias a importância da assiduidade da criança, uma vez que a escola desenvolve um projeto coletivo. Muitos municípios têm indagado se a criança ficará retida por infrequência. Tal possibilidade não se coloca, uma vez que na educação infantil nem mesmo o processo avaliativo pode justificar a retenção da criança. Sendo assim, em que fundamenta a infrequência poderia embasar uma retenção? De forma mais radical, é importante lembrar que a frequência a educação infantil na pré-escola embora obrigatória, não é pré-requisito para a matrícula no ensino fundamental.

V – expedição de documentação que permita atestar os procedimentos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, conforme art. 10, inciso IV das DCNEI. Vale destacar que nas Diretrizes não aparece o verbo atestar, mas sim a expressão “que permita as famílias conhecer”. É importante destacar que esta

documentação é específica (cada instituição tem a sua) e refere-se a processo e não resultados, não se confundindo com notas ou conceitos (BRASIL, 2013, p. 3).

Ainda sobre as mudanças na LDB/1996 decorrentes da Lei 12.796/2013, interessa registrar as relativas ao art. 26, que explicita a base nacional comum dos currículos das três etapas da educação básica. Particularmente em relação à Educação Infantil, as DCNEI/2009, em seu art. 9º, preveem as interações e a brincadeira como eixos norteadores para as propostas curriculares dessa etapa da educação básica em consonância com a LDB (BRASIL, 2013).

Essa ideia legitimada pelas DCNEI reconhece que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na faixa etária da Educação Infantil necessitam considerar os meios pelos quais as crianças constroem sentido para as experiências que vivenciam. Ademais, os incisos que integram o art. 9º das diretrizes preveem o acesso a experiências de aprendizagem com diferentes linguagens. É sobre as DCNEI/2009 e as suas proposições para o trabalho com diferentes linguagens que versará o próximo item deste capítulo.

2.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

As DCNEI/2009, instituídas por meio da resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, de caráter mandatório, foram aprovadaa pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), por meio do parecer nº 20/2009 (BRASIL, 2009). Foram elaboradas com a participação de educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários.

O mencionado parecer apresenta aspectos importantes da história do atendimento à criança pequena em nosso país, a estrutura legal e institucional da Educação Infantil, a função sociopolítica e pedagógica, bem como tece considerações acerca da organização curricular, de modo que ela garanta às crianças pequenas uma educação de boa qualidade.

Nesse sentido, explicita princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.

Conforme este documento, uma das funções sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil é tornar os espaços de creches e pré-escolas em espaços privilegiados de convivência, troca de experiências, construção de identidade e de diferentes conhecimentos e saberes para todas as crianças de nosso país.

Outra função importante é oferecer melhores condições para que as crianças desfrutem de seus direitos civis, sociais e humanos. E, ainda, que as crianças de creches e pré-

escolas possam se manifestar e ser respeitadas em sua subjetividade, de forma que não haja nenhuma forma de dominação, por exemplo: de gênero, etária, regional, étnico-racial, socioeconômica, religiosa e linguística, ainda muito presentes em nossa sociedade.

Assim sendo, as instituições educacionais necessitam ver a criança como um sujeito de direitos e precisam assumir o compromisso com o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que garanta a igualdade de oportunidade de aprendizagem para todas as crianças; empenhado com a edificação de novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometido com a democracia e a cidadania (BRASIL, 2009).

As DCNEI/2009 estão organizadas em 13 artigos, que definem a concepção de currículo, de criança, de Educação Infantil, os princípios que a proposta pedagógica precisa respeitar, seu objetivo e o que ela deve garantir para que cumpra sua função sociopolítica e pedagógica. Define, ainda, procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2009a).

Em relação ao conceito de currículo presente nas diretrizes, que entre outros fatores é fundamental para orientar o planejamento de um trabalho pedagógico intencional de boa qualidade, ele é concebido como:

(...) um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009a, p. 1).

Entende-se que tais práticas, pensadas e planejadas pelos professores, deverão considerar todas as dimensões da criança: motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural. Todas integradas, desenvolvidas a partir das interações com diferentes parceiros e pautadas em uma proposta curricular que assegure à criança a interação com diversas linguagens, partindo do conhecimento que já possuem e possibilitando a construção de novos conhecimentos, conforme seus interesses e necessidades.

Para orientar a construção da proposta curricular da Educação Infantil em seu Art. 9º, as DCNEI/2009 deliberam que as interações e as brincadeiras devem ser os eixos norteadores de experiências de aprendizagem que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009a, p. 4).

Os modos de integração dessas experiências serão estabelecidos pelas instituições de Educação Infantil, segundo suas características, identidade, escolhas coletivas e peculiaridades pedagógicas (BRASIL, 2009a).

Vale ressaltar que todas as experiências de aprendizagens descritas nos dozes incisos do art. 9 das diretrizes elucidam diversas linguagens e, ao mesmo tempo, sua inter-relação, por isso o professor não pode trabalhá-las de modo isolado, e sim integrado. Assim sendo, faz-se presente nas experiências propostas no art. 9º a linguagem da expressão, do movimento, do corpo, do afeto, da arte, da cultura; a linguagem oral, a escrita, a matemática, a virtual, enfim, a linguagem do olhar, do gesto, do toque. Todas importantes e, ao mesmo tempo, necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, vista aqui como a protagonista desse processo.

Desse modo, as propostas curriculares de creches e pré-escolas devem garantir às crianças experiências de aprendizagem envolvendo diversas linguagens, uma vez que o mundo no qual estão inseridas é vastamente caracterizado por diferentes formas de representação: imagens, sons, falas e escritas. Portanto, necessitam possibilitar a criação e a comunicação por meio de distintas formas de expressão, como, por exemplo, por meio de

canções e música, teatro, dança e movimento, como também por meio da língua escrita⁶, falada e da língua de sinais (BRASIL, 2009).

2.2.5 Orientações Curriculares para Educação Infantil

As “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” constituem de um documento de caráter não mandatório, publicado pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) em 2011. Foi elaborada a partir das DCNEI (BRASIL, 2009a) e contou com a participação de representantes da UFC, representantes de professores da rede municipal, da UNDIME-CE e do fórum de Educação Infantil do Ceará (CEARÁ, 2011).

O referido documento foi organizado com o objetivo de levar a todos os profissionais das instituições de Educação Infantil do Ceará um aprofundamento a respeito dos conceitos e fundamentos dispostos nas DCNEI e, sobretudo, que se torne uma fonte de consulta na construção das propostas pedagógicas das creches e pré-escolas (CEARÁ, 2011).

Assim como as DCNEI (BRASIL, 2009a), as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” (CEARÁ, 2011) discorrem acerca da concepção de criança, das funções de cuidar e educar, da função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, dos objetivos dessa primeira etapa da Educação Básica, e aponta decisões importantes que precisam ser tomadas na construção da proposta pedagógica e na definição do currículo.

As Orientações (CEARÁ, 2011) estão estruturadas em três partes: a primeira, denominada de “**Pontos para iniciar a conversa**”, aborda as concepções de Educação Infantil e o desenvolvimento da criança; a segunda, intitulada “**Decisões no delineamento da proposta pedagógica e do currículo**”, discute o valor das interações e da brincadeira na organização do dia a dia em creches e pré-escolas e reflete acerca das experiências de aprendizagens apontadas nos incisos do Art. 9º das DCNEI, apresentando algumas orientações didáticas; a terceira, nomeada “**A construção de ambientes para a Educação Infantil**”, discute a estruturação e avaliação de ambientes de aprendizagens para as crianças nas instituições de Educação Infantil.

⁶ É importante ressaltar que o trabalho com a língua escrita na educação infantil não deve ser orientado por uma prática mecânica, sem nenhum significado para a criança, com o objetivo apenas de decodificar letras. Mas, sim uma prática prazerosa “de contado com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade de a criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e” textos”, mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2009, p. 16).

Dentre as diversas experiências de aprendizagens enfocadas nas Orientações (CEARÁ, 2011), destaca-se, a seguir, aquelas que favoreçam o mergulho das crianças nas mais diferentes linguagens, estimulando-as a progressivamente dominarem seus diversos gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Segundo o documento, as crianças necessitam explorar e conquistar as linguagens que estão presentes em seu meio cultural, pois é por meio delas que desenvolvem a imaginação e vão integrando-se ao seu meio social em que estão inseridas.

As orientações (CEARÁ, 2011) apontam que, ao participar de situações significativas em que sejam contempladas experiências com a linguagem plástica, a musical, a dança e o teatro as crianças poderão aprender a:

Participar de dramatizações que envolvam reprodução de histórias contadas, ou de representação de personagens em teatro de fantoches, de bonecos, marionetes, sombras etc.;

Explorar sons do cotidiano, de obras musicais clássicas, populares, étnicas, cantadas ou instrumentais, reconhecer a ausência ou a presença de sons, diferenciar os sons de objetos sonoros e instrumentos musicais, e reconhecer suas preferências musicais;

Explorar diferentes maneiras e suportes para desenhar, pintar, modelar ou fazer colagens, utilizando tintas, pincéis, diversos tipos de lápis ou de giz, em diferentes superfícies e tipos de papel;

Participar de danças de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal (circo, jogos com elementos desportivos etc.), imitando ou criando movimentos com o uso de materiais diversos (lenços, bola, fitas etc.), explorando o espaço (em cima, embaixo, para frente, para trás, à esquerda, à direita etc.) a partir de estímulos diversos (propostas orais, demarcações no chão etc.), e experimentando as qualidades do movimento (seu tempo: lento ou rápido, e sua energia: forte ou leve) a partir de estímulos diversos (tipo de música, espaços, objetos, imagens, fantasias, histórias etc.);

apresentar, observar e falar sobre suas produções e de outras crianças ou da produção de arte de um adulto (brasileira ou estrangeira) e demonstrar suas preferências;

Apreciar textos lidos pela professora sobre a vida e a obra de artistas locais, nacionais e internacionais (CEARÁ, 2011, pp. 47-48).

Vale ressaltar que a construção dessas aprendizagens está relacionada com a organização de um ambiente interativo e lúdico, onde as crianças possam pesquisar, criar e experimentar diferentes processos e materiais. Assim sendo, o professor precisa organizar esse ambiente, contemplando objetos diversos, imagens e produções artísticas do patrimônio cultural; materiais que permitam o uso de diferentes técnicas para pintar, desenhar e esculpir; um bom acervo musical que contemple diferentes gêneros musicais; e, por fim, roupas e acessórios que permitam a criação de figurinos para dançar e brincar (CEARÁ, 2011).

3 METODOLOGIA

Este capítulo trata do percurso metodológico da pesquisa, assim tem como objetivo apresentar e justificar as opções metodológicas feitas em seu decurso. Inicialmente é apresentada brevemente a natureza da pesquisa, seguida de algumas considerações sobre o lócus da investigação, os sujeitos da pesquisa, a realização do trabalho de campo e os instrumentos utilizados, bem como o que orientou a análise dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

A referida pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, implicadas em um fenômeno social e tipicamente humano (MINAYO, 2011), a linguagem.

Além disso, possui algumas características discutidas por Bogdan e Biklen (2006) como sendo próprias das investigações qualitativas, a saber: o investigador é o instrumento principal; é descritiva; a análise será realizada de forma indutiva, ou seja, não tem o objetivo confirmar hipóteses estabelecidas anteriormente; e é atribuída grande importância ao significado (neste caso, que as professoras de creche atribuem ao trabalho com linguagens na Educação Infantil).

Para construção dos dados da pesquisa foram utilizados como instrumentos à entrevista individual semiestruturada e questionário.

3.2 O lócus da pesquisa e os critérios de escolha

Inicialmente pensou-se em realizar a pesquisa com professoras de um CEI (Centro de Educação Infantil) do município de Limoeiro do Norte/CE, mas devido ao pouco número de professores com vínculo empregatício efetivo nesses equipamentos de Educação Infantil o lócus teve que ser alterado, uma vez que se optou por realizar a pesquisa com professoras efetivas.

Assim, a presente pesquisa ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental, que tem turmas de Educação Infantil com professoras efetivas. É importante apontar que a partir do corrente ano (2015) essa escola passou a atender somente agrupamentos de Educação Infantil e primeiro ano, sendo que as outras turmas do Ensino Fundamental foram

remanejadas para outra instituição. Segundo a direção, essa medida foi tomada na tentativa de atender mais as demandas específicas da Educação Infantil⁷.

A escolha da instituição considerou o fato de ela atender turmas de creche, ter professoras efetivas e ser de fácil acesso à pesquisadora. A opção pela instituição pública ocorreu devido à atuação da pesquisadora como docente ter ocorrido e ainda ocorrer em instituições públicas de Educação Infantil, bem como, por ter vínculo efetivo com o Magistério público do município de Limoeiro do Norte/CE. Assim, sente-se no dever de contribuir para a qualidade da educação que acontece nesses equipamentos. Nesse sentido, considera-se que esta pesquisa poderá contribuir para ampliar os conhecimentos sobre o trabalho com linguagens nessa primeira etapa da Educação Básica, o que poderá oferecer subsídios para ampliação da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças.

3.4 Os sujeitos da pesquisa: critérios de escolha e breve caracterização

Buscando responder ao objetivo geral desta pesquisa (investigar quais são as linguagens selecionadas pelas professoras de uma creche municipal para compor sua prática pedagógica) seus sujeitos foram quatro professoras que atuam em turmas de creche de uma instituição pública municipal de Limoeiro do Norte/CE. Na seleção dos sujeitos os critérios de escolha foram: aceite em participar da pesquisa; atuar em turmas de creche e ter vínculo efetivo com o Magistério público do município.

A preferência pelo equipamento creche justifica-se devido a existência de poucas pesquisas que contemplem esses espaços educacionais, conforme indicam alguns estudos (ROSEMBERG, 2011; ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; VITÓRIA, 2008).

A eleição de professoras efetivas ocorreu por considerar que a estabilidade é relevante, no sentido de que confere maior segurança, autonomia e liberdade de expressão para as professoras falarem sobre seu próprio trabalho, neste caso, sobre aquele relacionado às linguagens.

A professora Eliana⁸ tem 40 anos e possui Licenciatura em História e especialização em Psicopedagogia, todavia não soube informar se nessas formações cursou

⁷ Importa mencionar ainda, que todas as escolas da rede municipal recebem crianças desde a creche (a partir de 3 anos) e Ensino Fundamental, assim tenha demanda, no entanto este ano de 2015 a secretaria de educação de Limoeiro do Norte resolveu mudar na organização das escolas do centro da cidade visando um melhor atendimento pedagógico as crianças.

alguma disciplina específica de Educação Infantil. Contudo, afirmou receber formação continuada mensal, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que contemplam temas como: literatura infantil e orientações curriculares para Educação Infantil. Além disso, também participa de seminários, palestras e cursos voltados para a área de educação em geral. Eliana trabalha a três anos na instituição pesquisada, possui dezoito anos de experiência como docente e três anos como coordenadora pedagógica. Sua carga horária de trabalho é de 40 horas mensais, destas 13 horas são dedicadas ao planejamento. Eliana não desenvolve outras atividades profissionais remuneradas.

A professora Regina tem 50 anos e está cursando graduação em Pedagogia. Nesta formação, cursou até o momento em que foi realizada a pesquisa, apenas uma disciplina que contempla conhecimentos específicos da Educação Infantil, qual seja: Psicomotricidade. Entretanto, mencionou participar de formações mensais oferecidas pela SME, onde são abordados temas referentes a Educação Infantil. Ao mesmo tempo, participa de seminários e palestras voltados para a educação. Regina não desenvolve outras atividades profissionais e possui quinze anos de experiência docente, sendo nove vividos na instituição. Trabalha 40 horas mensais, sendo 13 horas dedicadas ao planejamento.

A professora Luiza tem 46 anos e também está cursando Pedagogia. Nesta formação já cursou algumas disciplinas voltadas para Educação Infantil, como: Psicomotricidade, Literatura Infantil, Fundamentos da Educação Infantil e Educação Inclusiva. Luiza também participa das formações oferecidas pela SME, que conforme aponta, contempla temas como: música, movimento e saúde. Além disso, participa de palestras e seminários que discutem a formação de professores de educação infantil. Luiza trabalha 20 horas semanais, tendo 7 horas semanais para planejar. Há dezesseis anos atua como professora e há cinco anos desenvolve essa função na instituição pesquisada, não tendo outras atividades profissionais.

A professora Jane tem 37 anos, é graduada em Letras Português. Também possui pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais. Além disso, está cursando Pedagogia. No curso de Pedagogia participou da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento Infantil e Literatura Infantil, que contempla aspectos específicos do trabalho com crianças pequenas. Já na pós-graduação cursou a disciplina de Psicomotricidade. Participa das formações ofertadas pela SME, nas seguintes temáticas: Orientações Curriculares para Educação Infantil e

⁸ A fim de que seja mantido o anonimato de todos os sujeitos, os nomes das professoras são fictícios e foram escolhidos por elas.

Currículo na Educação Infantil. Ademais, participa de palestras, seminários e cursos voltados para a Educação Infantil. Jane trabalha há vinte anos no magistério público, durante seis anos assumiu a função de professora formadora da SME, exercendo-a até o ano de 2014. Na instituição pesquisada exerce a função de professora desde o início do ano. Já trabalhou em instituição particular como professora de outras etapas da educação básica e de Educação Infantil durante quatro anos e atualmente não exerce outras atividades profissionais.

3.5 O trabalho de campo e os instrumentos utilizados

O trabalho de campo aconteceu em quatro dias, a saber: 23, 24, 26 e 31 de março 2015. Constituiu-se em realização de entrevistas individuais semiestruturadas e aplicação de questionário com as docentes.

As entrevistas foram utilizadas na tentativa de que as professoras indicassem respostas que favorecessem a apreensão de suas perspectivas sobre o trabalho com linguagens na Educação Infantil, bem como para identificar quais linguagens são priorizadas pelas docentes no planejamento do seu trabalho, objetivos específicos desta pesquisa⁹. Já os questionários tiveram como objetivo conhecer melhor os sujeitos da pesquisa¹⁰.

O primeiro contato com a instituição aconteceu no dia 23, nesse momento foi possível conversar com a coordenação sobre o interesse em realizar a pesquisa na instituição e foi agendada uma segunda visita para conversar com as professoras.

No segundo dia de trabalho de campo (24) foi entregue ao diretor uma carta de apresentação¹¹ escrita pela pesquisadora e sua orientadora, na qual constava entre outros aspectos, o objetivo da pesquisa. Além disso, foi entregue o termo de consentimento livre da instituição¹², onde também era, explicitado os objetivos da pesquisa e a forma como ela seria desenvolvida.

No mesmo dia conversou-se com as professoras para saber da disponibilidade em participar da pesquisa, ocasião em que foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido dos sujeitos¹³. Com o aceite das professoras iniciou-se a entrevista no mesmo dia, uma vez que duas professoras estavam com tempo livre e disponível para entrevista.

⁹ Ver roteiro de entrevista no apêndice D.

¹⁰ Ver questionário no apêndice E.

¹¹ Ver apêndice A.

¹² Ver apêndice B.

¹³ Ver apêndice C.

Assim, as entrevistas foram iniciadas no referido dia e tiveram uma duração média de 20 minutos cada. As demais entrevistas foram agendadas para o dia 26 e duraram aproximadamente 25 minutos.

O primeiro dia de entrevista aconteceu na sala dos professores, conforme indicação das entrevistadas e no segundo dia ocorreu na sala de recursos multifuncionais.

As condições do ambiente não foram favoráveis à entrevista no primeiro dia, como se tratava da sala dos professores outros docentes estavam na sala realizando seus planejamentos. Assim não foi possível ter privacidade, contudo o ambiente era confortável, ventilado e luminoso. Já no segundo dia as entrevistas ocorreram na sala multifuncional. Nesse espaço contamos com privacidade, mas o ambiente não era desconfortável, por exemplo: a única mesa disponível estava com problemas causando certo desconforto decorrente do barulho que provocava a cada movimento da docente e da pesquisadora.

Vale ressaltar que todas as entrevistas ocorreram individualmente, antecedidas de uma conversa sobre o anonimato e pedido de autorização para gravação. Com a permissão de todas as professoras foi utilizado um gravador de áudio durante as entrevistas.

Os questionários foram entregues no dia 31 de março e conforme disponibilidade das professoras foi agendada sua devolução para o dia 7 de abril, estendendo até o dia 09/04. Na entrega do mesmo ainda foram tiradas algumas dúvidas por parte das entrevistadas sobre o seu preenchimento.

No questionário constavam questões abertas e fechadas a respeito da formação inicial e continuada, experiência profissional, tempo de trabalho no magistério entre outros aspectos, relevantes para se conhecer o perfil pessoal e profissional dos sujeitos.

3.6 A análise dos dados

Ao finalizar o trabalho de campo, tiveram início as transcrições das entrevistas cuja sistematização dos dados construídos foram organizados a partir dos objetivos do estudo.

Os dados dos questionários foram organizados em algumas categorias, quais sejam: dados pessoais, formação inicial e continuada e experiência profissional, apontadas no item 3.4 deste capítulo.

A fundamentação teórica apresentada no capítulo dois e objetivo da pesquisa orientaram a análise dos dados construídos por meio das entrevistas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados construídos por meio das entrevistas realizadas com as professoras, onde se buscou conhecer a perspectiva e a prática das professoras de creche sobre o trabalho com linguagens. Os dados estão dispostos em duas sessões: a primeira apresentará a visão das professoras sobre linguagens e a segunda, as linguagens selecionadas para compor sua prática.

4.1 Perspectivas das professoras sobre o trabalho com linguagem na Educação Infantil

Os trechos a seguir retratam a compreensão das professoras entrevistadas a respeito do trabalho com linguagens na Educação Infantil.

O trabalho é através da oralidade, pois as crianças já trazem uma noção de mundo, é através das disciplinas de português, matemática, ciências naturais. (REGINA)

Esse trabalho visa aprendizagem da criança no geral. É de fundamental importância para desenvolvimento da criança. Um exemplo é a linguagem através da música, cantando junto com as crianças, expondo no painel a letra da música, pedindo à criança que cante uma parte da música. (LUIZA)

A linguagem não vai ser só a questão do falar, toda ação é uma linguagem. Na acolhida, que eles falam como foi o final de semana é um tipo de linguagem. Na hora do conto já é outro tipo de linguagem. Uma recreação também continua sendo linguagem. (ELIANA)

Nota-se, nos depoimentos das professoras, a expressão de pouco conhecimento da multidimensionalidade do trabalho com linguagens na educação da criança pequena. Regina limita-se a relacionar a linguagem à oralidade e ao trabalho com disciplinas estanques. Luiza aponta que o trabalho com linguagens é importante para o desenvolvimento da criança, mas limita-se a apresentar um exemplo envolvendo a música, que pouco parece atender aos propósitos do trabalho com a linguagem musical¹⁴. Eliana, embora mencione compreender que todas as ações constituem linguagens, apresenta exemplos de diferentes linguagens presentes na rotina que sugerem ausência de conhecimento das especificidades de cada uma delas, uma vez que a professora não consegue nomeá-las.

¹⁴ Segundo o RCNEI a vivência e a reflexão sobre questões musicais capazes de ampliar a sensibilidade e a expressividade, favorecendo a elaboração de conceitos é fundamental para que a criança desenvolva essa linguagem de modo significativo. Conforme o documento são objetivos do trabalho com crianças de zero a três anos: ouvir e discriminar tanto o som como a fonte e a produção musical; e ainda brincar e reproduzir criações musicais (BRASIL, 1998).

Uma posição mais abrangente e segura aparece no depoimento da professora Jane, que entende a linguagem como toda forma de expressão da criança:

A linguagem é toda forma de expressão da criança, na Educação Infantil, desde o gesto, a própria fala, a forma de expressar através do corpo. São várias linguagens que a gente vai no decorrer da rotina observando como a criança se sente, como ela fala a partir dessas linguagens. (JANE)

Assim, a docente parece considerar a linguagem como uma capacidade da criança de compartilhar significados por meio de diferentes recursos: gestuais, orais, corporais. Além disso, chama atenção para a necessidade de observar a criança para entender o que ela diz por meio das linguagens que utiliza, expressando conhecimento de que na faixa etária da Educação Infantil a criança fala muito por meio de gestos e expressões. Deste modo, para entendê-la, é necessário observá-la, olhar para ela e para o contexto em que sua comunicação acontece.

Nesse sentido, é necessário que os adultos envolvidos no trabalho com crianças pequenas em creches não se limitem a pensar nas linguagens relacionando-as somente à fala, mas que procurem observá-las no movimento, no desenho, na dramatização, na brincadeira, na fotografia, na música, na dança, no gesto, no choro, ou seja, nas suas diversas manifestações expressivas (GOBBI, 2010).

De acordo com Barbosa (2009), os seres humanos nascem com a possibilidade de construir linguagens: a linguagem do olhar, do gesto, do toque. A estudiosa ressalta que desde muito cedo as linguagens são aprendidas pelas crianças por meio das interações que estabelecem com outros seres humanos. Assim, quanto mais oportunidades as crianças tiverem no cotidiano da creche de agir, observar, interpretar, se expressar e interagir com distintos sistemas de signos, mais linguagens construirão.

Quando indagadas sobre o objetivo do trabalho com linguagens, as entrevistadas responderam: “Adaptar, adequar ao mundo da leitura e da escrita” (REGINA); “Além da aprendizagem, a interação da criança com o meio em que ela está inserida” (LUIZA).

As professoras Regina e Luiza relacionam o objetivo do trabalho com linguagens à aprendizagem. A fala de Regina sugere o objetivo de ensinar a criança a ler e a escrever, somente. Coerente com o que acredita ser o objetivo do trabalho com linguagem, a professora Regina menciona que para o alcance desse objetivo, seria necessário “trabalhar todos os dias as letras, os números, datas, trabalhando o que acontece no dia-a-dia, as informações e textos”. Percebe-se aqui uma visão antecipatória de educação, que desconsidera o objetivo da

Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral da criança. Regina desconhece aspectos importantes do processo evolutivo das linguagens pelas crianças, como, por exemplo, o fato de que ele está diretamente relacionado ao processo evolutivo da criança e às interações sociais que ela tem acesso e que na faixa etária da creche é fundamental o professor oportunizar vivências interessantes para a criança, que passe pelo corpo e não somente pela palavra (BARBOSA, 2009).

Luiza, por sua vez, não especifica as aprendizagens a que se refere e sugere que possibilitar a interação criança/meio é outro objetivo desse trabalho. Para ela, um recurso importante para alcançar esse objetivo é “o professor buscar recursos, um bom planejamento”. Ao relacionar recursos e planejamento, é possível inferir que Luiza esteja se referindo à necessidade do professor estudar, instrumentalizar-se para alcançar o objetivo do trabalho com linguagens.

A professora Eliana, por sua vez, parece ambígua em seu depoimento, pois ao mesmo tempo em que aponta a linguagem como algo próprio da língua portuguesa, também a reconhece como mais abrangente. Isto pode ser observado no trecho de sua fala: “Quando falamos em linguagem vem a questão da língua portuguesa do aprender mesmo das vogais, a linguagem em si, mas a linguagem ela é bem mais ampla, é tudo. Então é despertar o interesse da participação no falar, brincar, interagir, dividir” (ELIANA).

A análise da fala de Eliana indica uma perspectiva confusa e limitada acerca do objetivo do trabalho com linguagem, parecendo considerá-lo como ação de despertar na criança interesses de participação em ações envolvendo, por exemplo: fala, brincadeiras. Igualmente restrito é o que considera necessário para que esse objetivo seja atingido: “Trabalhar o cotidiano, trabalhar o dia-a-dia, trabalhar realmente a prática”. É possível questionar o que significa trabalhar o cotidiano, trabalhar realmente a prática? Certamente a resposta para esse questionamento exige a realização de uma entrevista de explicitação com a professora, mas dados os limites de tempo para a realização da presente pesquisa, isso não foi possível.

Das ideias expressas até o momento, destaca-se a precariedade com que tanto o trabalho com linguagens, bem como seu objetivo foi apresentado pela maioria das docentes, o que indica a necessidade de estudos mais consistentes sobre essa temática, tanto na formação inicial como continuada de professoras de Educação Infantil.

Diferentemente de Regina, Luiza e Eliana, Jane aponta ser o desenvolvimento integral da criança o objetivo do trabalho com linguagens, como mostra seu relato:

Eu acho que o desenvolvimento do todo da criança. O próprio Vygotsky acredita que a partir do momento que a criança começa a falar pela linguagem, pela própria linguagem é onde ela faz a relação com o pensamento, ela elabora o pensamento a partir dessa linguagem da língua falada. No caso das outras linguagens que o Lóris Malaguzzi coloca, o gesto, a expressão facial, do corpo também a criança expressa o que ela sente, como ela está aprendendo, está se passando. Então o objetivo seria o desenvolvimento integral da criança. (JANE)

Coerente com sua posição, acrescenta que para o alcance desse objetivo seria necessário que:

A criança recebesse estímulos por parte da escola, por exemplo, a linguagem do corpo, essa semana eu observei uma criança que não conseguia pular, a atividade seria pular, então qual é o meu papel, qual é o papel da escola para que ela se desenvolva? Que eu ajude, propicie mais atividades diversificadas para que ela desenvolva essa linguagem. (JANE)

Jane reconhece o importante papel da linguagem na construção do pensamento infantil, bem como que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na faixa etária da Educação Infantil necessitam considerar os meios pelos quais as crianças constroem sentido para as experiências que vivenciam. Além disso, destaca o importante papel do professor como organizador das experiências de aprendizagem que as crianças têm acesso na instituição educacional que frequentam.

Segundo as DCNEI/2009, uma das funções sociopolítica e pedagógica da primeira etapa da Educação Básica é tornar os espaços de creches e pré-escolas em espaços privilegiados de convivência, de troca de experiências, de construção de identidade e de diferentes conhecimentos e saberes para todas as crianças de nosso país (BRASIL, 2009).

Assim, entende-se que as práticas pedagógicas planejadas pelos professores precisam considerar a criança em suas diferentes e integradas dimensões: motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, cujas possibilidades de desenvolvimento contemplarão a necessidade de interação das crianças com diferentes parceiros e adultos e serão pautadas em uma proposta curricular que assegure à criança a interação com diversas linguagens, conforme seus interesses e necessidades (BRASIL, 2009).

Assim sendo, cabe ressaltar aqui o importante papel do professor, que atua como incentivador e apoiador da criança em seu processo de construção de conhecimento, aquele que estimula a criança a fazer escolha, que planeja atividades diversas, organiza os espaços, seleciona e disponibiliza materiais de modo a favorecer o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão (BRASIL, 2009b).

Em relação aos conhecimentos que uma professora de Educação Infantil precisa ter para contribuir com o alcance dos objetivos do trabalho com linguagens, as docentes responderam:

O professor deve estar bem preparado pra trabalhar na educação infantil. Deve fazer o pedagógico, o curso de Pedagogia, voltado para trabalhos infantis, sempre se aprimorando com capacitações e pesquisar bastante. (REGINA)

Além do conhecimento da sua formação pedagógica, tem que ter um conhecimento de mundo em geral, sempre à frente das coisas buscando trazer uma aprendizagem para aquela criança, não ser uma pessoa ali inerte, parada. (LUIZA)

Regina e Luiza compartilham a ideia de que o conhecimento possibilitado por meio da formação pedagógica do professor é o necessário para que ele possa contribuir com o alcance dos objetivos do trabalho com linguagens. Regina aponta ainda a necessidade de “aprimoramento” por meio da participação em “capacitações” de pesquisas. Luiza, por outro lado, considera importante o conhecimento de mundo.

Já as professoras Jane e Eliana compartilham da ideia de que o professor precisa obter o conhecimento a respeito das fases de desenvolvimento da criança, uma vez que tal conhecimento lhe permitiria conhecer a criança:

Conhecimento sobre as fases, as fases que até o próprio Piaget, o Wallon, Vygotsky o período ou o estágio, cada um fala uma coisa: fase, estágio, período. Então o professor precisa conhecer as limitações que algumas crianças tenham naquela fase, como ela se dá. Para que ela possa estimular, planejar suas atividades da sala. (JANE)

O primeiro conhecimento é a fase da criança, o nível em que ela se encontra. A partir do momento que você conhece você entende por que ele chora, por que ele não quer participar. (ELIANA)

A professora Jane parece compreender que o conhecimento das fases do desenvolvimento da criança permite ao professor planejar experiências de aprendizagem coerente com suas necessidades. Luiza, por sua vez, aponta que tal conhecimento permite ao professor conhecer e entender suas diferentes manifestações expressivas, por exemplo, de interesse ou não por alguma atividade.

Quando indagadas se há diferenças entre o trabalho com linguagens na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a professora Regina apontou que “não, pois a disciplina é a mesma, só que deve adequar a cada situação”. Na visão do docente não há diferença entre o trabalho com linguagens em creches e pré-escolas daquele realizado na segunda etapa da Educação Básica, sugerindo apenas uma necessidade de adequação da situação, cujo formato

não é apresentado. Para ela, esse trabalho com linguagens parece se confundir com o ensino de disciplinas que deve se adequar à realidade de cada etapa da educação.

A professora Eliana parece apresentar ideias relativas apenas ao Ensino Fundamental, não sendo possível distinguir em seu depoimento se em algum momento está falando da Educação Infantil, como é possível observar a seguir:

Hoje eu já vejo o fundamental de forma bem mais ampla, só não aquela questão do português em si. Já tem alguns pontos que já vem mudando. É porque, tipo assim a gente faz uma ação antes da representação. Antes não, era só chegar, aí era livro, caderno pronto. Hoje se eu vou trabalhar as vogais, antes eu vou fazer uma ação com eles, vou mostrar, vamos identificar pra depois ir realmente pra parte escrita. (ELIANA)

As professoras Jane e Luiza consideram que há diferenças, conforme demonstram suas falas:

Há, porque pra mim a linguagem do ensino fundamental é a língua portuguesa, é a língua, é o estudo da língua, da língua em si, da linguística. Na Educação Infantil a criança não tem só uma linguagem, aliás tem criança que chega a educação infantil digamos na creche sem falar praticamente, o vocabulário dela ainda é um vocabulário de cinquenta, cem palavras, varia de uma criança para outra. (JANE)

Sim com certeza, porque na educação infantil, não é que não tem importância, mas tem que ser uma coisa assim mais básica. E já no ensino fundamental pode ir dificultando as coisas para que as crianças sejam instigadas a buscar aquela aprendizagem. A gente faz muito assim com músicas, usa só pequenos trechos daquela música pra trabalhar a linguagem tipo como o refrão e no fundamental não você pode colocar a música inteira pode ser uma coisa mais complexa pode ser buscada mais objetivos mais coisas. (LUIZA)

Para Jane, a diferença existe, a linguagem no Ensino Fundamental concentra-se no ensino da língua portuguesa, enquanto que na Educação Infantil não é possível considerar que a criança tem apenas uma linguagem. Luiza acredita que a diferença ocorre na intensidade do conteúdo. Assim, avalia que o trabalho com linguagens na Educação Infantil deve ser apresentado de forma mais lúdica, por exemplo, por meio da música.

Ao analisar o depoimento de Jane, prevalece a dúvida sobre que relação a professora procurou estabelecer com a afirmação de que na Educação Infantil a criança não tem só uma linguagem e seu vocabulário. Já em relação à professora Luiza, é necessário questionar se a professora considera equivocadamente que a criança pequena é menos inteligente do que as maiores. ou se ao sugerir que na Educação Infantil se apresente uma coisa mais básica à criança, esteja tendo como referência aspectos do desenvolvimento da criança que precisam ser considerados nesse trabalho.

Diante disso é importante destacar que o trabalho com linguagens, que valoriza a expressividade da criança, não deve ser uma prática apenas da Educação Infantil, pois ao ingressarem no Ensino Fundamental as crianças não deixam de ser seres humanos com potencial e necessidades de criação e comunicação por meio de diversas formas de expressão, como, por exemplo, por meio de canções e músicas, do teatro, da dança e do movimento, da arte, do desenho etc. É preciso considerar que ao ingressarem no Ensino Fundamental as crianças continuam aprendendo e se desenvolvendo a partir das práticas sociais, das linguagens, que são saberes da ação independente do conhecimento formal, das disciplinas sistematizadas (BARBOSA, 2009).

Encerrando essa seção, é importante enfatizar que foi possível identificar que a perspectiva da maioria das professoras entrevistadas acerca do trabalho com linguagens é marcada por incompreensões e contradições, uma vez que a maioria das entrevistadas considera, por exemplo, ser necessário trabalhar, sobretudo, a linguagem escrita com crianças na faixa etária de três anos.

4.2 Linguagens priorizadas pelas professoras no planejamento do seu trabalho

Os depoimentos das professoras sobre quais linguagens devem ser contempladas no planejamento de uma professora de Educação Infantil são apresentados nos trechos transcritos:

Deve ser um trabalho pensado porque são crianças e estão na base escolar, bem planejado. (LUIZA)

Na prática sempre mostrando pra elas. (ELIANA)

Usar muitos desenhos, contar bastantes historinhas e fazer leituras. (REGINA)

A linguagem da educação infantil não é só o falar, não é só o escrever, mas é a linguagem do corpo, é a linguagem que ela expressa, é a linguagem dos gestos são vários outros tipos de linguagem e o Loris Malaguzzi escreveu até um livro, Cem linguagens. (JANE)

Nota-se que Luiza e Eliana não fazem referência a nenhuma linguagem, referindo-se a outros aspectos que não o proposto pela questão, o que pode estar relacionado ao precário conhecimento sobre o tema abordado. Diferentemente, Regina cita apenas duas experiências que envolvem respectivamente a linguagem plástica e a literária. A professora Jane faz referência às múltiplas linguagens: da fala, dos gestos, do corpo.

Sobre a capacidade das crianças de experimentar e descobrir a vida a partir de múltiplas linguagens, Gobbi (2010) destaca que as crianças, apesar da competência e do desejo de se expressarem por meio de diferentes linguagens, ainda há resistência no cotidiano de creches e pré-escolas às suas manifestações expressivas por meio dos desenhos, pinturas, esculturas, dança, sobretudo porque essas diferentes linguagens e manifestações das crianças não são compreendidas nesses contextos.

Quando solicitadas a falarem mais especificamente sobre o seu trabalho com linguagens na instituição pesquisada, as professoras relataram:

Falta material didático, faço pesquisas pra dar o melhor possível na educação infantil. O trabalho é realizado através de projetos onde temas são trabalhados a gente vai adequando a cada série. É trabalhado também a matemática, quantidade, as ciências, sociedade, português nomes das crianças e oralidade. (REGINA)

Eu busco trabalhar diversificando além da música outros tipos de linguagem. (LUIZA)

Eu trabalho o dia a dia com eles sempre trago algo que chame atenção pra eles nas ações, nos jogos, na hora do conto, na roda de conversa sempre motivando. (ELIANA)

Temos uma rotina na nossa instituição, que tem todos os tempos. Por exemplo, lá na roda de história vou fazer a leitura de um livro ou uma contação de história, a criança terá contato com o meu vocabulário que é mais amplo, então em relação à língua mesmo, a língua falada ela já vai estar lhe ouvindo. Depois vem o brincar um momento importantíssimo pra linguagem, momento de interação. Na linguagem corporal na hora do jogo, movimentando, desenvolve o equilíbrio, ou na hora de uma música, que ela vai se expressar. Então eu acho que todos os momentos da rotina da educação infantil, na creche está desenvolvendo a linguagem, as diversas linguagens que a criança tem. (JANE)

Assim como em outros depoimentos, a professora Regina mistura diversos temas, envolvendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, aqui ela fala de projetos, em seguida de série, de matemática, português, sem tratar das especificidades dessas linguagens na creche, especificamente, na turma com a qual trabalha. Luiza, mais uma vez, apoia-se no trabalho com a música, aspecto abordado em praticamente todas as suas falas. Já nas falas de Eliana e Jane, é perceptível a presença de um trabalho organizado em decorrência da presença de uma rotina sistematizada. Luiza não detalha os momentos citados, enquanto a professora Jane, além de apontar os momentos da rotina e suas respectivas linguagens, destaca quais aprendizagens as crianças podem construir.

Segundo Barbosa (2009), a prática com linguagens na Educação Infantil precisa estar aberta à ação, à livre expressão, à liberdade de pensamento. Dessa forma, a criança

poderá, através da linguagem como prática social, compartilhar significados e produzir sentidos, apropriar-se da cultura e, ao mesmo tempo, produzi-la.

Sobre as expectativas das docentes quanto aos objetivos a serem atingidos com seu trabalho, elas ponderaram:

Que as crianças saiam com uma aprendizagem boa para o próximo ciclo ou série no próximo ano. Mas o que espero mesmo alcançar quanto à linguagem é essa assimilação das formas trabalhadas em sala. (LUIZA)

Que as crianças até o final do ano consigam passar por todas essas etapas sem barreiras com uma coordenação motora desejável. Pra quando ela chegar ao Pré-I já possa conseguir, a questão da linguagem que já vem a preocupação com a escrita. (ELIANA)

Constatou-se, nas falas de Luiza e Eliana, a expectativa de preparação das crianças para aprendizagens futuras, em um ponto de vista escolarizante. Na fala de Eliana, nota-se claramente a preocupação com o aprendizado da linguagem escrita.

Nesse contexto, é importante notar, conforme nos lembra Cruz (2010), que no Art. 29 da LBD/1996 é dada ênfase ao desenvolvimento e não a aprendizagens. Observa-se, neste artigo, a menção ao desenvolvimento integral, focalizando a criança e o seu desenvolvimento e não determinados conteúdos. Assim, as aprendizagens indispensáveis são aquelas que atendem e beneficiam o desenvolvimento.

As professoras Regina e Jane, embora façam referência a expectativas de aprendizagens das crianças, estas não parecem estar relacionadas a uma perspectiva escolarizante da criança, mas ao papel da Educação Infantil como espaço de vivência de práticas de educação e cuidado que respeitem e façam jus ao potencial criativo desses sujeitos.

Que dê um bom retorno pras crianças, que venham aprimorar, aprender mais, pois elas já trazem um conhecimento de mundo. (REGINA)

Eu acho que a criança tem a oportunidade de ampliar, se desenvolver o que é o objetivo maior. [...] Então o objetivo maior é que ela se desenvolva, saiam da creche assim bem diferente de que quando elas entraram. (JANE)

Acerca dos ganhos que a Educação Infantil pode conceber para a criança, Zabalza (1998, p. 20) ressalta que

ao deixar a Educação infantil [a criança] deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade. Não se trata apenas que a criança seja feliz e esteja sendo cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais.

Acerca das aprendizagens que as docentes consideram que o trabalho com linguagens possibilita à criança, a professora Regina enfatiza mais sua preocupação em fazer com que as crianças, mesmo de creche, aprendam logo as letras e os números, como mostra o trecho de sua fala: “Conhecer as letras, os nomes e numerais, enriquecer o que elas já vêm trazendo de mundo”. Todas as outras professoras fazem menção às interações, em uma perspectiva que sugere compreendê-la como meio pelo qual as crianças experimentam e descobrem o mundo a partir das linguagens, como revelam suas falas:

Ampliam o vocabulário e desenvolvem a coordenação motora fina, a coordenação motora grossa. Elas têm um momento de interação muito intensificado com os demais, tanto com o professor, quanto com os coleguinhas, eu acredito também que o ambiente escolar favorece muito em relação à socialização da criança, em estar convivendo. (JANE)

É a interação entre elas, a conversa na roda de conversa. Ela se interagindo, conversando, se adaptando aquela rotina da escola. (LUIZA)

Eu percebo bem a questão do falar, a interação. A criança já consegue pegar o lanche, o brinquedo, guardar o seu brinquedo, desenvolve a coletividade e a responsabilidade. (ELIANA)

Importa destacar, ainda, que Jane faz referência específica à ampliação do vocabulário e ao desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla, contudo, não indica quais linguagens estão relacionadas a cada aspecto mencionado. Eliana, por outro lado, parece relacionar a capacidade de comunicação por meio da fala, bem como das crianças interagirem, com a participação destas em práticas individuais e coletivas experienciadas no cotidiano da Educação Infantil.

Acerca do que orienta suas escolhas no momento de planejar o trabalho com linguagens, as professoras relataram:

Capacitações mensalmente realizadas pela secretaria de educação. (REGINA)

Eu estou planejando baseado nas características dessas crianças, da idade delas. Por exemplo, a historinha quando eu vou escolher, eu tenho que escolher uma historinha que as crianças se interessem, na fase delas. A música ela é muito importante pro dia a dia da educação infantil, trabalhar com os gestos, fazer atividades que tenham movimentos corporais. Então eu me espelho nas características das crianças dessa fase do desenvolvimento, o que gostam e o que é importante para que elas se desenvolvam. Nós temos os documentos das Orientações Curriculares da Educação Infantil, que é um documento do estado do Ceará e as formações elas trazem bastante orientação dessa fase, das fases da criança. (JANE)

É a gente se baseia nas Orientações Curriculares da educação infantil. Então há todo um trabalho de grupo para que a gente possa desenvolver o planejamento. (LUIZA)

O que orienta sempre são os planejamentos que vem da secretaria de educação, aquele tema que é escolhido durante a semana e a gente realiza o trabalho em cima disso, realizamos ainda pesquisas. (ELIANA)

Parece unânime nas falas das professoras que elas seguem orientações da SME, sejam as realizadas nas formações, sejam as decorrentes de planejamentos enviados por esta secretaria. Regina menciona apenas a formação mensal, enquanto Jane destaca que a orientação para seu planejamento são as características do desenvolvimento das crianças, ressaltando que tanto o documento Orientações Curriculares da Educação Infantil (CEARÁ, 2011) como as formações trazem orientações que contribuem para isso. Luiza também ressalta a importância do referido documento.

Chama atenção que nenhuma professora faça menção à proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil como documento orientador de seu planejamento, uma vez que este é documento orientador tanto das atividades desenvolvidas em equipamentos educacionais como dos objetivos que se quer alcançar com as crianças e as formas de alcançá-los (BRASIL, 2009b).

Ao refletirem sobre as linguagens contempladas no seu planejamento e sua importância para as crianças, as professoras destacaram:

Português, matemática, ciências naturais e história todas as disciplinas são adequadas. Porque vai acontecendo um conhecimento prévio do que ele vai ver futuramente, aprimorando e adequando mais os conteúdos. (REGINA)

São a escrita e a linguagem oral. Então essas duas linguagens é como se fosse uma base de aprendizagem, não que elas duas sejam tudo, mas a gente se baseia nelas pra planejar também outras atividades, pra dar outras atividades pra criança. (LUIZA)

A linguagem oral, a corporal, a escrita e o trabalho coletivo. (ELIANA)

Os gestos, a linguagem do corpo, a linguagem musical, a linguagem artística, a linguagem oral, verbal, não verbal. [...] A linguagem é importante para a aprendizagem tanto no âmbito da creche como nas aprendizagens futuras, lá no ensino fundamental, no ensino médio. (JANE)

Regina menciona disciplinas do Ensino Fundamental. Assim, parece considerá-las como linguagens. Chama atenção que em nenhum momento ela faça referência à linguagem do gesto, do corpo, oral, literária, entre outras mais importantes para as crianças de três anos. Luiza, também numa perspectiva escolarizante da criança, afirma trabalhar, sobretudo, com a linguagem oral e a escrita.

Vale ressaltar que o conteúdo da Educação Infantil, sobretudo na faixa etária da creche, segundo Barbosa (2009) são as práticas sociais e as linguagens. Conforme a autora:

Todas as práticas sociais são expressões dos seres humanos, não podendo as linguagens estarem separadas das ações. Uma linguagem implica as ações de construir significado, possibilidade de comunicação, capacidade de expressar-se e produção de um saber. As práticas sociais são composições de linguagens (p. 83).

Jane e Eliana indicam contemplar diversas linguagens em seus planejamentos. Vale registrar que Jane compreende que as aprendizagens construídas por meio de diferentes linguagens são importantes tanto para o momento presente da criança como para o futuro.

Nota-se que as linguagens que compõem a prática dessas professoras situam-se em dois grupos, um que contempla minimamente diversas linguagens e outro que pensa a linguagem somente como ensino da leitura e escrita, como se essas fossem as únicas e mais importantes formas de expressão e comunicação na infância.

Quanto ao trabalho com diversas linguagens em instituições de Educação Infantil, é preciso destacar a relevância de se trabalhar com as práticas sociais reais e significativas para as crianças (FARIA, 2012).

Ao serem solicitadas a falarem sobre o que facilita o trabalho com linguagens, as docentes expressaram:

O conhecimento prévio que elas [crianças] têm. (REGINA)

O que mais facilita são as próprias crianças porque elas respondem muito bem o que a gente repassa em sala de aula. Há um *feedback* bem espontâneo, rápido. Elas são muito inteligentes e há essa troca. (LUIZA)

O que mais facilita é a rotina. A rotina da educação infantil ela é muito importante se o professor seguir, não seguir a risca, mas seguir todos aqueles passos, a criança ela já vai ficando, já vai se habituando, não que ela vai ser aquele robô. (ELIANA)

O que facilita no trabalho é acreditar que é importante. Então se eu acredito que aquilo é importante, se eu acredito nessa teoria, que dessa forma a criança aprende, então fica mais fácil desenvolver o trabalho. (JANE)

Enquanto duas professoras entrevistadas (Regina, Luiza) acreditam que os aspectos que facilitam o seu trabalho estão na criança, a professora Eliana considera ser a rotina sua grande aliada. Jane, diferentemente das demais professoras, acredita ser as escolhas que faz, baseadas em teorias nas quais acredita ser as melhores orientar o trabalho com as crianças, que o facilita.

Acerca do que dificulta o trabalho com linguagens, as professoras apresentaram ideias distintas. Enquanto Regina afirma ser “a pouca habilidade das crianças com o lápis e a pouca assiduidade”, Luiza considera ser “o pouco material disponível, a gente precisaria de

mais material didático, pedagógico pra ser trabalhado com mais amplitude a linguagem”. Já a professora Jane aponta como dificuldade “os poucos estudos sobre essa particularidade que é a creche. Eliana considera ser o elevado número de crianças sob sua responsabilidade, como revela sua fala:

O que dificulta às vezes é o numero de alunos. Quando tem trinta alunos numa sala dificulta. Porque vem a questão da concentração, na hora que eles estão falando todo mundo quer falar ao mesmo tempo. Quando o numero é menor você tem condições de dar uma assistência maior pra eles e eles também a ouvir que é um processo, mas quando o numero de alunos é maior dificulta mais. (ELIANA)

A fala de Eliana revela um grave problema relativo às condições de trabalho, o elevado número de crianças sob a responsabilidade de uma docente. Neste caso, este fato é ainda mais grave, uma vez que diz respeito às turmas de creche, onde as crianças são mais dependentes e necessitam de maior atenção do adulto. Essa realidade desrespeita critérios de qualidade defendidos em alguns documentos oficiais (BRASIL, 1995, 2006a), que precisam ser considerados para a construção de uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças e dos professores.

Assim, cada professora apresentou uma dificuldade diferente. Diante das dificuldades apontadas pelas professoras, é perceptível a necessidade de investimentos nas condições de trabalho e formação dos profissionais da Educação Infantil, nesse caso, daqueles que atuam em creches.

Importa destacar que felizmente só a professora Luiza considera equivocadamente que a dificuldade do seu trabalho com linguagens está na criança, em sua precária habilidade de segurar o lápis, embora trabalhe com crianças de três anos de idade, onde a escrita não deveria ser o principal objetivo do trabalho com linguagens.

Assim, destaca-se a necessidade de realização de momentos formativos sobre o trabalho com linguagens nos equipamentos de Educação Infantil, a fim de diminuir a lacuna existente entre teoria e prática e ampliar a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças desde a mais tenra idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo de conclusão desta pesquisa, ressalta-se sua importância para a construção de experiências de aprendizagem de boa qualidade, sobretudo as relativas à linguagem no contexto da creche, tema pouco estudado por pesquisadores da área, conforme levantamento realizado por ocasião desse estudo.

Considera-se que a metodologia foi adequada para responder aos objetivos da pesquisa. Não obstante, devido o pouco tempo para realização da pesquisa, não foi possível realizar observações das práticas pedagógicas das professoras, que possivelmente permitiria o acesso a eventos que ampliariam a discussão desta investigação, por exemplo, verificar se e como as linguagens priorizadas pelas professoras no planejamento são trabalhadas no cotidiano da creche.

Com base nos dados construídos acerca de quais linguagens compõem a prática pedagógica das professoras de uma instituição municipal de Ensino Fundamental que também atende turmas de creche, especificamente crianças de três anos, foi possível conhecer além das linguagens contempladas, as concepções das docentes a respeito do trabalho com linguagens.

Assim, nesse capítulo final da pesquisa, apontam-se as principais ideias construídas em seu desenvolvimento, que permitiram responder ao objetivo proposto.

Em relação às perspectivas das professoras sobre o trabalho com linguagem na Educação Infantil, as docentes expressaram pouco conhecimento da multidimensionalidade do trabalho com linguagens na educação da criança pequena. Apenas uma professora considerou ser o desenvolvimento integral da criança o objetivo do trabalho com linguagens, enquanto para as demais o referido objetivo consiste em ensinar a criança a ler e a escrever, somente.

Quanto aos conhecimentos que uma professora de Educação Infantil precisa ter para contribuir com o alcance dos objetivos do trabalho com linguagens, apenas duas professoras compartilham a ideia de que o professor deve conhecer as fases de desenvolvimento da criança. Em suas perspectivas, esse conhecimento possibilita ao professor planejar experiências de aprendizagem coerentes com as necessidades das crianças, assim como permite entender suas diferentes manifestações expressivas. As demais professoras apontaram ser necessário o conhecimento possibilitado por meio da formação pedagógica, contudo não especificam quais.

Apenas duas professoras compreendem que há diferenças entre o trabalho com linguagem na Educação Infantil daquele realizado no Ensino fundamental, por entenderem, por exemplo, que no Ensino Fundamental o trabalho com linguagem concentra-se no ensino da língua portuguesa, e que o trabalho com linguagens na Educação Infantil não pode se restringir apenas a uma linguagem.

Assim, conclui-se que incompreensões, dúvidas, incertezas e contradições marcam a perspectiva das professoras entrevistadas acerca do trabalho com linguagens. Desse modo, esses dados indicam a necessidade de apoio pedagógico às docentes e de estudos mais consistentes sobre essa temática, tanto na formação inicial como continuada de professoras de Educação Infantil.

A respeito das linguagens que devem compor a prática pedagógica de professoras de Educação Infantil, somente uma professora mencionou as múltiplas linguagens da criança, da fala, dos gestos, do corpo, por exemplo.

Em relação às linguagens contempladas no planejamento das docentes, estas se situam em dois grupos, um que considera minimamente diversas linguagens e outro que pensa a linguagem somente como ensino da leitura e da escrita, como se essas fossem as únicas e mais importantes formas de expressão e comunicação na infância.

Todas as professoras mencionaram seguir orientações da SME, sejam as realizadas nas formações, sejam as decorrentes de planejamentos enviados por essa secretaria, seja por meio de estudos do documento “Orientações Curriculares para Educação Infantil”, publicado pela SEDUC e distribuído para todos os municípios cearenses.

As professoras não indicaram a proposta pedagógica da instituição como documento orientador de seu planejamento, o que chama atenção, sobretudo porque este documento é apontado em documentos oficiais e na legislação educacional como orientador de todas as atividades desenvolvidas em instituições educacionais.

As dificuldades apresentadas pelas professoras no trabalho com linguagens, como poucos recursos materiais, escassas ocasiões para estudo, relação adulto-criança incoerente, e até mesmo a responsabilização das crianças, acusadas de não terem habilidade com o lápis, evidenciam a necessidade urgente de investimentos nas condições de trabalho e formação de professoras da Educação Infantil, nesse caso, daqueles que atuam em creches.

Diante das perspectivas das docentes, é possível inferir que há necessidade de transformações nas práticas pedagógicas relativas às linguagens com crianças pequenas, de modo que não se limitem apenas à linguagem oral e escrita, numa perspectiva escolarizante da

criança, mas que contemple diversas linguagens importantes para o desenvolvimento integral da criança, como a musical, a corporal, a artística entre outras.

Essa perspectiva escolarizante, ainda mais presente em alguns contextos de Educação infantil que entre outros aspectos, antecipa práticas do Ensino Fundamental e desconsidera que as necessidades presentes de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos de idade são contrárias ao que determina a LDB/1996 e as DCNEI/2009. Uma vez que, segundo a LDB, o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos. As DCNEI, por sua vez, reconhecem as brincadeiras e as interações como eixos norteadores das experiências de aprendizagem desenvolvidas em creches e pré-escolas.

Finalizando este capítulo, é importante enfatizar que para se alcançar um trabalho com linguagens que contemple a criança em suas múltiplas dimensões e privilegie o seu desenvolvimento global é indispensável o investimento em formação continuada para os profissionais de creches e pré-escolas, e sobretudo para aqueles que atuam em instituições que atendem turmas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, principalmente por considerar que nessas instituições o atendimento às especificidades da educação da criança pequena é pouco lembrado.

Assim, conclui-se que a construção de um trabalho com linguagens que respeite a criança, suas diferentes formas de expressão e criação e propicie o seu desenvolvimento integral precisa de maiores reflexões e discussões, o que indica a necessidade de outras pesquisas sobre essa temática, tendo em vista as contradições existentes entre o aporte legal e teórico da área e as práticas cotidianas desenvolvidas em creches, que foram elucidadas através das perspectivas das docentes sobre o trabalho com linguagens desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Maria Malta *et al.* **A Gestão da Educação infantil no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2012. (Relatório final).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre orientações curriculares. Brasília, DF, 2009.

BERLE, Simone. **Infância e linguagem**: educar os começos. In: 36º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 09,10., 2013. Goiânia – GO. Anais eletrônicos. Goiânia, ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, LDA, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de um metodologia de análise. Brasília, DF, 1996a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. v. 1, 2 e 3.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 2006c.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei 11.738, de 16/07/2008**. Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20, de 11/11/2009**. Revisão das DCNEI/Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17/12/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009b.

_____. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009**. Entre outras providências da nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, DF, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 17/2010, de 08/12/2010**. Normas de funcionamento das unidades de educação infantil ligadas a Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução de n.1, de 14/01/2010**. Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF, 2012.

_____. **Nota Técnica nº 207/2013**. COEDI/MEC. Brasília, DF, 2013.

_____. **Lei 12.796, de 04/04/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dar outras providencias. Brasília, DF, 2013.

CASTRO, Joselma Salazar de. In: 36º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 09,10., 2013. Goiânia – GO.

Anais eletrônicos. Goiânia, ANPED, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

CEARÁ. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Fortaleza: SEDUC, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria. A LDB, o FUNDEB e a Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org). **Educação Infantil em tempos de LDB.** São Paulo: DPE/FCC, 2000. (Textos FCC, n. 19/2000), p. 65-74.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel. Cristina. A. da Silva *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 521-369.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. **Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens:** um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na educação infantil. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/SandraSantos20/mltiplas-diferentes-e-conflituosas-linguagens-um-estudo-sobre-linguagem-e-organizacao-do-trabalho>>. Acesso em 15 jan. 2015.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO –** Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011, p. 11-46.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C.; AMORIM, Kátia S.; VITÓRIA, Telma. **A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena.** [s.l.], 2008. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. In: _____. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre, Artmed, 1998. p. 49-61.

**APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA
PESQUISA**

Fortaleza, _____ de _____ de 2015.

Ms. Profa. Jorgiana Ricardo Pereira

Ao Diretor(a) da Instituição _____

Prezado(a) Diretor(a),

Vimos por meio desta apresentar-lhe a Joana Andreia da Silva, professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de _____ que concluiu as disciplinas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Para obter o grau de especialista, precisa escrever uma monografia, que deve ser fruto de uma pesquisa realizada em uma instituição de Educação Infantil.

A mencionada professora optou por estudar acerca das linguagens na Educação Infantil, cujos dados deverão ser coletados por meio de questionário e entrevistas realizadas com as professoras. Esclarecemos que a coleta será organizada de modo a interferir o menos possível nas atividades da instituição.

A sua colaboração é muito importante, pois a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, fundamentada no conhecimento da nossa realidade exige a realização de pesquisas que permita conhecer diferentes aspectos que caracterizam as práticas pedagógicas desenvolvidas em nossas instituições.

Assim, esperamos, contar com sua estimada colaboração.

Atenciosamente,

Jorgiana Ricardo Pereira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Professora da Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança/ UFC

Profa. Colaboradora do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INSTITUIÇÃO

Sou Joana Andreia da Silva, aluna do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e realizarei uma pesquisa orientada pela professora Ms. Jorgiana Ricardo Pereira. O objetivo geral da pesquisa é investigar quais linguagens integram as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil.

Em decorrência do reduzido número de estudos sobre linguagens na Educação Infantil, constatado em levantamento realizado por ocasião desta pesquisa, destaco a importância de estudar esse tema. Assim, acredita-se que as questões propostas para este estudo poderão contribuir para a ampliação dos conhecimentos da área, como também, para construção de novos conhecimentos sobre o trabalho com linguagens na Educação Infantil.

A metodologia desta pesquisa terá como instrumentos a aplicação de questionários, com questões objetivas para as professoras. Também serão realizadas entrevistas com as professoras. Os registros serão feitos por meio de fotografias, gravação das entrevistas e registros escritos, desde que autorizadas pelos sujeitos da pesquisa. Todos os materiais serão custeados pela pesquisadora. Desse modo, não haverá nenhum custo aos participantes da instituição de Educação Infantil.

Por meio deste termo tenho conhecimento que:

- a participação da instituição nesta pesquisa se limitará permitir o acesso e permanência da pesquisadora na instituição durante a coleta das informações necessárias para a pesquisa e ocorre de livre e espontânea vontade, de forma voluntária;
- será mantida em sigilo a identificação da instituição de Educação Infantil e dos participantes, garantindo o anonimato e privacidade da instituição e de seus profissionais.

Li este termo de consentimento e aceito participar da pesquisa.

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Assinatura: _____

Função: _____

_____, _____ de _____ de 2015

OBSERVAÇÃO: estou à disposição para qualquer esclarecimento, seja pelos telefones (88) 92136651; (85)99346771 ou pelos e-mail: jnandreia@gmail.com; jorgianaricardo@hotmail.com.br; Agradeço a sua colaboração.

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
AS PROFESSORAS**

Sou Joana Andreia da Silva, aluna do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e realizarei uma pesquisa orientada pela professora Ms. Jorgiana Ricardo Pereira. O objetivo geral da pesquisa é investigar quais linguagens integram as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil.

Em decorrência do reduzido número de estudos sobre linguagens na Educação Infantil, constatado em levantamento realizado por ocasião desta pesquisa, destaco a importância de estudar esse tema. Assim, acredita-se que as questões propostas para este estudo poderão contribuir para a ampliação dos conhecimentos da área, como também, para construção de novos conhecimentos sobre o trabalho com linguagens na Educação Infantil.

A metodologia desta pesquisa terá como instrumentos a aplicação de questionários, com questões objetivas para as professoras. Também serão realizadas entrevista com a com as professoras. Os registros serão feitos por meio de fotografias, gravação das entrevistas e registros escritos, desde que autorizadas pelos sujeitos da pesquisa. Todos os materiais serão custeados pela pesquisadora. Desse modo, não haverá nenhum custo aos participantes da instituição de Educação Infantil.

Por meio deste termo tenho conhecimento que:

- minha participação nesta se limitará a acompanhar as atividades de pesquisa e responder as perguntas apresentadas pela pesquisadora responsável pela coleta das informações e ocorre de livre e espontânea vontade, de forma voluntária;
- será mantida em sigilo a identificação dos participantes e da instituição de Educação Infantil, garantindo o anonimato e privacidade da instituição e de seus profissionais.

Li este termo de consentimento e aceito participar da pesquisa.

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Assinatura: _____

Função: _____

_____, _____ de _____ de 2015

OBSERVAÇÃO: estou à disposição para qualquer esclarecimento, seja pelos telefones (88) 92136651; (85)99346771 ou pelos e-mail: jnandrea@gmail.com; jorgianaricardo@hotmail.com.br; Agradeço a sua colaboração.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Data: ___/___/___ Local: _____

Horário – Início: _____ Término: _____

Nome da entrevistada: _____

Ações a serem adotadas antes da entrevista

- Combinar antecipadamente data, horário e o local onde será realizada a entrevista.
- Testar o equipamento que será utilizado para a gravação da entrevista, caso seja autorizado.
- Retomar o motivo da entrevista.
- Reafirmar a garantia do anonimato da entrevistada.
- Requerer autorização para gravar a entrevista.
- Agradecer a disponibilidade da entrevista de colaborar com a pesquisa

- 1) Você pode me falar um pouco sobre o trabalho com linguagens na Educação Infantil? Como você compreende que esse trabalho deve ocorrer? Você poderia dar algum exemplo?
- 2) Em sua opinião, qual seria o objetivo do trabalho com linguagens?
- 3) O que você considera que seria necessário para que esse objetivo fosse atingido?
- 4) Que conhecimentos uma professora de Educação Infantil precisa ter para contribuir para o alcance desse objetivo?
- 5) Você acha que há diferenças entre o trabalho com linguagens na Educação Infantil com o realizado no Ensino Fundamental? Por quê?
- 6) Na sua opinião como deve ser o trabalho com linguagens na Educação Infantil?
- 7) E pensando nesta instituição, como tem sido o seu trabalho com linguagens? O que você acha dele? Você poderia dar alguma exemplo
- 8) O que você espera alcançar/atingir com esse trabalho?
- 9) Quais aprendizagens você considera que o trabalho com linguagens tem possibilitado as crianças?
- 10) O que orienta suas escolhas no momento de planejar o trabalho com linguagens?
- 11) Quais linguagens são contempladas no seu planejamento? Por que você acha que é importante trabalhar com essas linguagens?

12) Em sua opinião o que mais facilita o trabalho com linguagens?

13) E o que mais dificulta?

Ações a serem adotadas depois da entrevista

- Agradecer novamente a colaboração da entrevistada para a realização da pesquisa.

- Registrar, sucintamente:

- a) As condições do ambiente onde foi realizada a entrevista.
- b) Dificuldades e facilidades enfrentadas durante a entrevista.
- c) Sentimentos despertados por ocasião da entrevista.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS

1. Dados pessoais:

Nome: _____

Idade: _____ anos

Local de Nascimento (cidade e estado): _____

Sexo: _____ Estado Civil: _____

2. Formação Inicial e Continuada

2.1. Indique seu maior grau de escolarização entre as opções a seguir:

- () Ensino Médio - Magistério
 () Ensino Médio - Outro
 () Ensino Superior – Pedagogia
 () Ensino Superior – outro / Qual? _____

Durante a sua formação superior, você cursou alguma disciplina relativa à Educação Infantil? Em caso afirmativo, quais.

2.2. Você completou ou está cursando algum curso de Pós – graduação? Caso afirmativo indique qual corresponde ao curso de mais alta titulação:

- () Especialização Qual? _____
 () Mestrado – Qual? _____
 () Doutorado – Qual? _____
 () Nenhum

Durante a sua Pós – graduação, você cursou alguma disciplina relacionada à Educação Infantil? Em caso afirmativo, cite as disciplinas cursadas.

2.3. A Secretaria Municipal de Educação oferece algum tipo de formação específica para as professoras de Educação Infantil?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo responda as questões a seguir:

a) Com que frequência? _____

b) Qual a carga horária mais comum? _____

c) Que temas são abordados? _____

d) Onde são realizadas? _____

2.4. Você costuma participar de seminários, palestras e cursos na área da Educação?

() Sempre () Às vezes () Raramente

Estes seminários, palestras e cursos geralmente são relativos a:

- Educação Infantil ()

Especifique alguns temas:

- Temas diversos sobre Educação ()

Especifique alguns temas:

3. Experiência profissional, tempo de trabalho no Magistério e remuneração

3.1. Há quanto tempo você trabalha no Magistério público:

Como professora? _____

Exercendo outras funções? _____ Especifique a função e o tempo de exercício _____

3.2. Há quanto tempo você trabalha como professora nesta instituição?

3.3. Que funções do Magistério (diretora, coordenadora) você já assumiu nesta instituição? Por quanto tempo?

3.4. Como foi a sua inserção como professora nesta instituição de Educação Infantil.

a) Concurso público específico para professora de Educação Infantil ()

b) Concurso público para professora ()

c) Seleção temporária para professora de Educação Infantil ()

d) Seleção temporária para professora ()

e) Outras: _____

3.5. Antes de trabalhar na rede pública, você trabalhou na rede particular?

Sim () Não ()

Caso afirmativo especifique:

a) Que função assumia:

Professora de Educação Infantil () Professora de outras etapas da Educação Básica Direção

Supervisão Coordenação Pedagógica Outros: _____

b) Quanto tempo trabalhou nas funções assumidas na rede particular?

Professora de Educação Infantil: _____

Professora de outras etapas da Educação: _____

Direção: _____

Supervisão: _____

Coordenação Pedagógica: _____

Outras: _____

3.6. Informe a remuneração que recebe pela função de professora.

Faixa salarial:

R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00

R\$ 1000,00 a R\$ 1.500,00

R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00

R\$ 2001,00 a R\$ 2.500,00

R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00

Outros _____

3.7 Você desenvolve outras atividades profissionais remuneradas? Quais?

DECLARAÇÃO

Eu, **Milena Bandeira**, RG 3449009/2000, graduada em Letras Inglês/Português, declaro ter realizado a Revisão Textual/Ortográfica da Monografia **“LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DE CRECHE REVELA SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?”** da aluna **Joana Andreia da Silva**, do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Fortaleza, 24 de junho de 2015.



Milena Bandeira
Revisora de Texto