



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

**MARIA MERCÊS CAMELO SOUSA BATISTA**

**LINGUAGEM DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO CONTEXTO DE UM  
CENTRO EDUCACIONAL INFANTIL**

**FORTALEZA**

**2015**

MARIA MERCÊS CAMELO SOUSA BATISTA

LINGUAGEM DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO CONTEXTO DE UM CENTRO  
EDUCACIONAL INFANTIL

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Sampaio Silva.

FORTALEZA

2015

MARIA MERCÊS CAMELO SOUSA BATISTA

LINGUAGEM DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO CONTEXTO DE UM CENTRO  
EDUCACIONAL INFANTIL

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Sampaio Silva.

Aprovada em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Sampaio Silva (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cílvia Queiroz

Prefeitura Municipal de Fortaleza

---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Jorgiana Ricardo Pereira

Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

---

B3371 Batista, Maria Mercês Camelo Sousa  
Linguagem de bebês e crianças pequenas no contexto de um centro educacional infantil / Maria Mercês  
Camelo Sousa Batista. – 2015  
61 f. ; 30 cm.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,  
Especialização em docência na educação infantil, 2015.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Sampaio Silva

1. Educação infantil I. Título.

---

CDD 370

Aos meus pais, ANACALUPE (Anaíde Camelo e Luiz Pereira), *in memoriam*, cujas lidas foram para que eu tivesse educação, ética, humanidade e vida digna.

A JORGE FORTE, testemunho constante de amor, companheirismo e de compreensão. Sempre ao meu lado, na oração, na saída, na chegada, enfim, na busca da nossa felicidade, nesses vinte e dois anos de casamento.

Aos amigos e amigas, cúmplices na responsabilidade e no compromisso permanente pela vida, fundamentada na ética, na fraternidade pela vivência real e concreta da felicidade, da paz e humanidade do mundo interior.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte ilimitada de força e conforto sempre à minha disposição.

À minha querida professora, Dra. Fátima Sampaio Silva, pelos ensinamentos de partilha, de grandeza de alma, de ética e pela competente e eficaz orientação desta monografia.

À Prefeitura de Fortaleza/Secretaria Municipal de Educação – Distrito Educacional I, nas pessoas da Professora Luiza Hermínia de A. A. Brilhante e Debora M.<sup>a</sup> Chaves Braga Teixeira, pelo apoio para a realização desta pesquisa.

À Professora M.<sup>a</sup> Alaíde Barbosa Guimarães, Secretária de Educação do Município de Pentecoste, pela crença na pessoa humana e pelo apoio na minha caminhada para a realização desta especialização.

A todos os profissionais da instituição na qual foi realizado o estudo.

A todos os professores da Educação Infantil de Pentecoste e de Fortaleza, especialmente do Distrito Educacional I, que me escutam e me respeitam neste percurso de busca de saberes, e parceiros para a construção de uma sociedade que respeite as crianças e as infâncias.

A Helen Marques, bacharelada em Direito, parceira do “abrigo” e da tecnologia para a produção deste trabalho.

Aos que me têm como amiga, parceira e colaboradora.

“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 roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de 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)

“As coisas vêm a uma criança vestidas pela  
linguagem.”

(Jonh Dewey)



## RESUMO

O presente trabalho se propôs a analisar a contribuição da rotina de um centro de Educação Infantil de uma rede pública municipal para o desenvolvimento da linguagem oral de crianças de 1 até 2 anos e 11 meses de idade, matriculadas nas turmas de creche do mesmo. Especificamente, seus objetivos foram: caracterizar a rotina deste centro, com foco na identificação de situações que favorecem o desenvolvimento da oralidade das crianças e conhecer as concepções das professoras da creche sobre o desenvolvimento da linguagem oral de crianças na faixa etária mencionada. A teoria sociointeracionista do desenvolvimento humano de Vygotsky constituiu a fundamentação teórica do presente estudo. Na perspectiva vygotskyana, é nas relações sociais que cada um se apropria dos produtos culturais de seu meio, e nessas interações vai se constituindo como pessoa. O estudo teve também como referência não só a legislação sobre Educação Infantil, mas também outros documentos do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Para o alcance dos objetivos, adotou-se a metodologia de natureza qualitativa, e dentre os tipos de abordagem qualitativa, optou-se pelo estudo de caso. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram: a entrevista individual semiestruturada, a observação e a análise de documentos. Os dados foram registrados por meio de videografações, fotos e diário de campo. A pesquisa teve como “locus” um centro de Educação Infantil da rede pública de Fortaleza, com atendimento exclusivo de creche (0-3 anos). Constituíram-se sujeitos da pesquisa as crianças do Infantil I “A”, do Infantil II “B”, e as respectivas professoras regentes “A”. Os dados coletados foram sistematizados e analisados a partir de critérios qualitativos. A pesquisa constatou que a rotina analisada é rígida, uniforme, centrada na figura da professora e são escassas as experiências proporcionadas pela mesma para o desenvolvimento da comunicação e expressão das crianças. Os resultados indicam a necessidade de transformações na rotina da creche, no sentido de que todos seus elementos constitutivos – espaço, materiais, tempo e atividades - precisam ser considerados de forma articulada, para que possam assegurar as experiências que favorecem a oralidade dos bebês e das crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Rotina. Creche. Linguagem. Crianças Pequenas.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze how a routine in a public early childhood education center contributes for the oral language development of children aged 1 to 2 years and 11 months, enrolled in daycare groups. Specifically, the objectives were: a) to characterize the routine of this center, focusing upon identifying situations that favor the oral language development of babies and toddlers and, b) to analyze the teachers's conceptions about the development of oral language of these children. Vygotsky sociointeractionist theory of human development was chosen as the theoretical framework of the study. In Vygotsky's perspective, it is by means of social relations which each person incorporates the cultural products of the environment, and these interactions will turn him or her in a human being. The study also was based on Early Childhood Education legislation as well as on other documents published by the Ministry of Education and the Municipal Education Secretary in Fortaleza. The study may be characterized as a qualitative research and within this framework, a case study was developed. The techniques used for data collection were: semi-structured individual interviews, observation and document analysis. The data were recorded by means of video recordings, photos and field diary. The research "locus" was a public Child Education center which offers only daycare programs (0-3 year old children (0-3 years). The research subjects were the children in the I "A" nursery group, the children in the II "B" nursery group and their teachers. The collected data were organized and analyzed by means of qualitative criteria. The results indicate that the analyzed routine is rigid, uniform and centered upon the teacher. Besides, the routine does not offer many experiences which may contribute to develop children's communication and expression abilities. Therefore, it is necessary to introduce changes in the daycare routine to assure that all its elements - space, materials, time and activities - are considered in an articulated way, in order to provide experiences that favor the oral language development of babies and toddlers.

**Keywords:** Routine. Daycare. Language development. Babies and toddlers

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1</b>	<b>Objetivos .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1.1</b>	<b><i>Objetivo Geral</i> .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1.2</b>	<b><i>Objetivos Específicos</i> .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1</b>	<b>Procedimentos Utilizados .....</b>	<b>23</b>
<b>3.2</b>	<b>A Instituição em Foco.....</b>	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>28</b>
<b>4.1</b>	<b>A rotina do CEI Pinocchio e sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral de crianças.....</b>	<b>28</b>
<b>4.2</b>	<b>Concepções das professoras sobre desenvolvimento da linguagem dos bebês e das crianças pequenas .....</b>	<b>44</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>48</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>51</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>54</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR .....</b>	<b>55</b>
	<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS INFANTIL I “A” .....</b>	<b>57</b>
	<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS INFANTIL II “B” .....</b>	<b>58</b>
	<b>ANEXO C – DECLARAÇÃO DO REVISOR.....</b>	<b>59</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propôs a analisar a contribuição da rotina de um centro de Educação Infantil de uma rede pública municipal para o desenvolvimento da linguagem oral de crianças de 1 a 2 anos de idade. Embora neste período, a criança se comunique frequentemente por meio do olhar e de gestos, o foco de estudo foi a investigação de como a rotina da creche favorece a oralidade da criança.

Inicialmente, é necessário esclarecer que conceitos de linguagem e da aquisição da linguagem pelas crianças permearão este estudo. De acordo com Brown, 1965 (apud Bee, 2003, p.258) “linguagem é um sistema arbitrário de símbolos, governado por regras que permite entre outras coisas a representação da realidade e a comunicação”. Ressalta-se que a comunicação e a expressão são duas capacidades relacionadas ao ser humano e que a linguagem oral e escrita constituem os instrumentos mais utilizados pelos grupos humanos para comunicar-se.

Em relação ao processo de aquisição da linguagem pela criança, o estudo adota a concepção sócio-construtivista que não submete o desenvolvimento lingüístico a um cronograma regido pelo desenvolvimento cognitivo mais amplo, pois se origina a partir de atividades socialmente organizadas nas quais se envolvem adultos e crianças.

Embora existam vários enfoques teóricos para explicar o processo de aquisição da linguagem oral, há consenso de que a evolução do desenvolvimento lingüístico passa por etapas. Inicialmente, há a **fase pré-lingüística**, em que a criança se comunica por meio das interações sociais; emite os primeiros sinais comunicativos (choro, sorriso, vocalização, jargão, balbúcio etc.). Estes sinais são ativados por estímulos físicos e a criança demonstra que sabe utilizá-los para obter os efeitos desejados. O início da fase lingüística é marcado pelo aparecimento das primeiras palavras que geralmente surgem por volta dos 18 meses e são associadas a um contexto específico. A seguir, na fase lingüística registram-se as primeiras sentenças que a princípio podem ser caracterizadas como holofrase, isto é, uma única palavra é utilizada com o sentido de uma frase. Na seqüência, vêm as sentenças de duas palavras, como por exemplo - meia nenê - que também podem expressar significados diversos. No período pré-escolar, há um crescente aumento do número de palavras por sentença, registrando-se por volta de 5 anos a utilização classes gramaticais pela criança.

Desde que a aquisição da linguagem é um processo sócio-histórico, a creche como ambiente de interação e de estímulo ao processo comunicativo, “pode promover a aquisição da linguagem de maneira mais ou menos válida, de acordo com a sua qualidade de organização interna e da preparação do pessoal que nela trabalha” (Volterra et al, 1979).

No Brasil, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), a creche, como primeira fase da Educação Infantil passou a integrar a primeira etapa do Ensino Fundamental que por sua vez faz parte do Ensino Básico. Nesta introdução, pois, é necessário mencionar sucintamente as conquistas, em termos de legislação, obtidas pela Educação Infantil nas últimas décadas.

Há quase três décadas, a Educação Infantil brasileira é direito da criança, dever do Estado e opção das famílias. Tem na sua base legal a expressão da sua identidade historicamente construída, pois com a da Constituição Federal de 1988, as crianças brasileiras ganharam o direito de ser atendidas em creches e pré-escolas:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 06 anos de idade”. (Artigo 208, IV, CF/88).

Depois da CF/88, vários foram os avanços registrados na garantia dos direitos da população brasileira de todas as idades. Em relação às crianças, desde o nascimento até o final da adolescência, foi aprovado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA), Lei nº 8.069/90, que consolida as conquistas da Carta Magna e as amplia, reafirmando a criança como cidadã desde o seu nascimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, possibilitou que a Educação Infantil atingisse um novo patamar, quando integrou creches e pré-escolas nos sistemas de ensino e a estabeleceu como primeira etapa da educação básica. Fundamenta-se na concepção de “criança como pessoa em desenvolvimento”, definindo como objetivo a promoção do seu desenvolvimento integral.

É necessário mencionar também o Plano Nacional de Educação - (PNE), Lei nº 10.172/01, que no estabelecimento das metas decenais, determinou que até o final do período de sua vigência (2011), a oferta da Educação Infantil deveria alcançar 50% das crianças de 0-3 anos e 80% das crianças de 4-5 anos,

Em 20/06/2007, foi aprovada a Lei nº 11.494/07 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – (FUNDEB), ampliando a distribuição de recursos para todas as etapas e modalidades do ensino da Educação Básica.

Os avanços no âmbito legislativo, a produção acadêmica relacionada com a Educação Infantil e a defesa da educação das crianças pelos movimentos sociais constituíram o cenário no qual ocorreu a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução nº 05 de 17/12/2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Estas diretrizes (DCNEI) que instituem e fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm caráter mandatório e devem orientar a formulação de políticas, o planejamento, desenvolvimento e avaliação das instituições públicas ou privadas de seu Projeto Político Pedagógico. (Parecer CNE/CEB nº 20/09)

Nas referidas DCNEIs, as propostas pedagógicas das instituições devem ter a criança como centro do planejamento, onde as interações e as brincadeiras são a base do trabalho pedagógico conforme explicita o Art. 9º, II:

“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo dentre outras experiências que:

“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;”

Como está definido no Art.9 das DCNEIs, entre as experiências que os bebês e as crianças pequenas precisam ter nas creches e pré-escolas, figuram aquelas relacionadas com o desenvolvimento de todas as formas de linguagem, incluindo a gestual, a plástica, a dramática, a musical e também a linguagem verbal em suas modalidades oral e a escrita.

Para que o conteúdo deste artigo efetivamente seja incorporado à rotina das creches e pré-escolas, é necessário que as práticas pedagógicas dirigidas a bebês e crianças pequenas assegurem às mesmas acesso aos processos de apropriação e articulação de diferentes linguagens. Assim, o currículo deve ser vivenciado não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas por meio da imersão em experiências com pessoas e objetos e da interação com diferentes linguagens em situações contextualizadas. A especificidade, pois, da pedagogia junto a bebês e crianças pequenas é a centralidade das brincadeiras e das interações sociais.

Vale ressaltar que embora as DCNEIs sejam mandatórias, pesquisas de caráter nacional, como a Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (BRASIL, 2006), bem como muitas teses de doutorado e dissertações de mestrado desenvolvidas após a fixação das diretrizes atestam que muitas creches e pré-escolas não têm um currículo com objetivos e metodologia definidos. Além disto, verifica-se que o contexto destas instituições não se estrutura a partir das seguintes variáveis – organização do ambiente, usos do tempo, seleção e oferta de materiais, seleção e oferta de atividades e organização da jornada cotidiana.

Na minha experiência profissional, como professora da Educação Infantil, coordenadora pedagógica, supervisora e tutora do PROINFANTIL e formadora de professores de Educação Infantil do PAIC, tive ampla oportunidade de observar que a tão discutida indissociabilidade entre o educar e o cuidar está muito longe de ser realidade. Tal situação vem sendo alvo de muitas inquietações no âmbito profissional, pois constatei que muitas instituições não favorecem o desenvolvimento integral das crianças. Entre estas, ressalto aquelas relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, pois a falta de uma escuta sensível às diversas linguagens dos bebês e crianças pequenas por parte dos educadores, bem como a ausência de atividades que estimulam a oralidade caracterizavam os contextos onde ocorreram minhas experiências profissionais.

Especificamente, minhas inquietações podem ser expressas nas seguintes perguntas: Como se processa o desenvolvimento das capacidades comunicativas das crianças que se dão através de gestos do corpo e das vocalizações no interior de uma instituição educacional? Que tipos de linguagens são vivenciados pelos bebês/crianças dentro da instituição? Qual o papel da creche, enquanto espaço de educação coletiva no desenvolvimento destas linguagens, especificamente da linguagem oral? Como se dá a organização do espaço/tempo/materiais e atividades na rotina da instituição? Que concepções são reveladas pelas professoras que interagem com os bebês/crianças sobre o desenvolvimento da linguagem? Na impossibilidade de explorar todas essas questões no presente estudo, focalizarei a linguagem oral das crianças de 1 a 2 anos, sem, no entanto, deixar de registrar a ocorrência das outras linguagens.

Como justificativa de caráter científico para a realização deste estudo, é necessário registrar o grande aumento das pesquisas que exploram temas como as interações e os processos comunicativos de bebês e crianças pequenas, relacionando-os ao contexto das creches. A seguir, brevemente apresento uma pesquisa que tratou de tema semelhante ao que me proponho a realizar.

Amorim, (2012) realizou estudos sobre os processos de significação no primeiro ano de vida. . A investigação se caracterizou como um estudo de caso de bebês (5-12 meses) que

frequêntavam uma creche. Foram realizadas entrevistas e videogravações, que a seguir passaram por uma análise microgenética, com base na Rede de Significações. Esta rede estabelece com pilares teóricos autores Bakhtin, Vygotsky e Wallon. O lócus da pesquisa foi uma creche universitária, onde foram selecionados aleatoriamente, sete bebês cujas idades variavam de 5 a 12 meses. Os resultados indicam que as significações (comportamentos de irritação e outros) e os recursos de significação (estender os braços) são coconstruídos e que no processo, destaca-se o papel da corporeidade.

Como justificativa de caráter pessoal, reafirmo meu desejo de aprofundar conhecimentos acerca do trabalho com bebês, considerando que há necessidade de pesquisar sobre o tema, pois a inclusão da creche no sistema educacional brasileiro é ainda muito recente,

Fundamentando-se, pois, nas questões norteadoras anteriormente citadas formulamos os objetivos que serão mencionados a seguir.

## **1.1 Objetivos**

### ***1.1.1 Objetivo Geral***

Analisar a contribuição da rotina de um Centro de Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral de crianças na faixa etária de 1 a 2 anos e 11 meses.

### ***1.1.2 Objetivos Específicos***

a) Caracterizar a rotina de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza-CE, com foco na identificação de situações que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

b) Conhecer as concepções dos professores da creche sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas, especificamente na faixa etária de 1 a 2 anos e 11 meses.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem sociointeracionista do desenvolvimento humano e da, especificamente os estudos de Vygotsky (1989) sobre o pensamento e a linguagem constituem os fundamentos teóricos da presente pesquisa. O estudo parte, portanto, da compreensão de criança como sujeito social e histórico, pois, segundo este autor, tudo que é específico do ser humano tem sua origem nas experiências da vida em sociedade.

Na perspectiva Vygotskyana, é nas relações sociais que cada um se apropria dos produtos culturais do seu meio, e nessas interações vai se constituindo como pessoa. Essa constituição do sujeito ocorre de modo articulado ao outro social, inserido numa cultura e imerso em uma linguagem.

A relação entre o pensamento e a linguagem, um dos temas estudados por Vygotsky (1998), constitui uma questão central do desenvolvimento humano. Em suas pesquisas, ele constatou que a origem e a trajetória do pensamento e da linguagem têm raízes genéticas diferentes, e que os seus desenvolvimentos não são paralelos, mas se cruzam.

Alguns pesquisadores como Koehler, citado por Vygotsky (1998), fizeram estudos comparativos com os chimpanzés, animal mais próximo ao homem, e constataram entre eles a prática de uma linguagem relativamente bem sucedida, em alguns aspectos, como barulhos e sons, os quais denotavam apenas desejos e estados subjetivos, o que para Vygotsky não constitui um sistema de comunicação.

Enquanto Buehler e Thornidike, citado por Vygotsky (1998), criticaram as conclusões de Koehler; defendiam que as ações dos chimpanzés eram ações da mecânica, do instinto e da aprendizagem por tentativas e erros. Apesar de o aparelho fonador deles ser bem desenvolvido, eles seriam incapazes de falar.

Pela necessidade de se comunicar, o ser humano necessita da linguagem, da comunicação com o outro para fortalecer o grupo, difundir sua cultura e organizar o trabalho. A linguagem tem papel essencial na formação do pensamento e na cognição do sujeito.

Partindo do conceito de linguagem como sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, que entre outras coisas permite representar a realidade e constituir um dos instrumentos do pensamento, há consenso entre os estudiosos, de que esse sistema possibilitou um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Segundo Oliveira (1992), Vygotsky vê o sujeito humano como sujeito histórico-cultural, considerando, pois que, o desenvolvimento psicológico não é inato. Propõe que no

plano genético do desenvolvimento, há quatro entradas do funcionamento psicológico humano: filogênese, ontogênese, sociogênese e a microgênese.

- a) Filogênese – diz respeito à história da origem da espécie humana, definindo limites e possibilidades de desenvolvimento da espécie humana.
- b) Ontogênese – o segundo plano genético é relativo à história da origem do indivíduo. Em cada espécie, o desenvolvimento do ser tem um caminho, tem uma sequência de desenvolvimento.
- c) Sociogênese – refere-se ao contexto histórico-cultural representado pelas formas de funcionamento da cultura/história que define o sujeito.
- d) Microgênese – diz respeito à gênese de algo pequeno; “micro” tendo um foco bem definido. Compreende, pois, olhar o desenvolvimento de forma micro (uma criança sabe amarrar o sapato ou não sabe?). Representa a construção da singularidade de cada pessoa, pois ninguém tem uma história idêntica ao outro.

Para Vygotsky (1998), no processo de evolução do pensamento e da linguagem, há evidências desse encontro, desse cruzamento, segundo a associação entre o pensamento e a linguagem nos planos filogenético e ontogenético.

Tomando por base o estudo genético do pensamento e da fala, Vygotsky (1998) constatou que no desenvolvimento da fala da criança há um estágio pré-intelectual (choro, balbucio) no qual não há nenhuma relação com a evolução do pensamento aparente e que corresponde aproximadamente ao primeiro ano de idade. Na evolução do pensamento, durante a infância, há um estágio pré-verbal. Aos dois anos, o pensamento se torna verbal e intelectual/racional.

Nesse momento de descoberta, que “cada coisa tem seu nome”, a situação muda, as curvas de evolução do pensamento e da fala, antes separadas, encontram-se e se unem, e assim, uma nova forma de comportamento se inicia.

Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isto?”); e (2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos (VYGOTSKY, 1998, p. 53).

Conforme afirma Oliveira (1992), são duas as funções básicas da linguagem nos seres humanos: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante: "A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento,

tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante" (1992, p. 27).

A função do intercâmbio social é a função principal da linguagem e tem por objetivo a comunicação. Podemos citar, por exemplo, o choro do bebê, que tem uma função comunicativa.

A outra função é a de pensamento generalizante, que é o “encaixe” da linguagem com o pensamento que pode ser exemplificado pela utilização dos signos. Esse tipo de pensamento permite que o significado de uma palavra designe toda uma classe. “Eu vou lanchar fruta/Eu vou lanchar melancia” (Uma coisa faz parte de uma coisa maior). “As palavras, portanto, como signos, mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, generalizações” (OLIVEIRA, 1992, p. 28).

Para Tristão (2006), a linguagem está profundamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional. De acordo com alguns estudiosos, o desenvolvimento cognitivo refere-se às habilidades mentais de aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade. E o desenvolvimento sócio emocional é o campo das emoções e interações sociais.

Papalia *et al.* (2001), pesquisadores do desenvolvimento infantil, definem a linguagem como um sistema de comunicação, baseado em palavras e gramática. A palavra auxilia na organização do pensamento; a criança pode usá-las para representar objetos e ações; comunicar suas necessidades, sentimentos e ideias a fim de exercer mais controle sobre sua vida.

De acordo com os autores, para os bebês “decifrarem” o código comunicativo, há uma sequência típica de marcos no desenvolvimento de linguagem desde o nascimento aos três anos. A tabela abaixo traz um recorte referente ao período de 18 a 30 meses, que corresponde aproximadamente à faixa etária observada no presente trabalho.

**Tabela 1** - Faixa etária observada (18-30 meses)

<b>IDADE EM MESES</b>	<b>DESENVOLVIMENTO</b>
18 a 24	Fala a primeira sentença (duas palavras).
20	Utiliza menos gestos; nomeia mais coisas.
20 a 22	Tem surto de compreensão.
24	Utiliza muitas frases de duas palavras; deixa de balbuciar; quer conversar.

Fonte elaborado pelo autor

De acordo com Papalia *et al.* o processo de aquisição da linguagem oral pela criança, é possível identificar as seguintes fases: pré-linguística e linguística:

a) A **fase pré-linguística** se inicia com a produção de sons que evoluem do choro para o arrulho e as primeiras vocalizações do bebê. Expressam sensações de dor, fome, medo e prazer, entre outras. A seguir, o bebê começa a brincar com os sons da fala, imitando os sons que ouve de pessoas ao seu redor. Começa, então, a repetição de sequências de consoantes e vogais, como “ma-ma-ma-ma”, caracterizada como balbucio, que geralmente é confundido com a primeira palavra do bebê. Na fase pré-linguística, surgem também os primeiros gestos. Antes de poderem falar, os bebês apontam (LASKOWSKI *et al.*, s.d.); os gestos de apontar ajudam a regular as interações conjuntas e não precisam ser ensinados. Fazem uso, também, de diferentes tipos de gestos como os sociais convencionais – dar tchau, sinalizar com a cabeça significando “sim” / “não”, bater palmas. Há, ainda, os gestos simbólicos, por meio dos quais, os bebês demonstram entender que os símbolos podem se referir a eventos, desejos, objetos, como por exemplo, rodar a maçaneta de uma porta, indicando que quer sair. Aprender gestos parece ajudar o bebê a aprender a falar.

**Fase linguística** – expressão verbal que transmite significado. A princípio, o repertório verbal se resume a “mama” ou “dada”. Uma palavra como essa, que expressa um pensamento completo, é chamada de **holofrase**. A seguir, observa-se a fala telegráfica que consiste no emprego de algumas poucas palavras essenciais como, por exemplo, quando a criança diz: “vovó endo” (Vovó está varrendo o chão). Na fala telegráfica, a ordem das palavras está de acordo com aquilo que a criança ouve. Depois, a criança começa a construir sentenças simples completas, observando as relações sintáticas entre as palavras. Ela torna-se mais fluente e já utiliza os artigos, preposições, plurais, verbos no presente e no pretérito. Cada vez mais a criança fica mais consciente do propósito comunicativo da fala, sendo capaz de expressar com sucesso o que quer dizer.

As relações de desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque dentro dos estudos de Vygotsky. São dois processos distintos que estão intimamente relacionados,

sendo impossível dissociá-los, pois é a aprendizagem que promove o desenvolvimento que, por sua vez, abre novas possibilidades de aprendizagem: “Ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem. (VYGOTSKY, 2007, p. 94) (...) o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado” (KOFFKA *apud* VYGOTSKY, 2007, p. 93).

Para Vygotsky (2007), a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir novos elementos no seu desenvolvimento. E conforme o autor afirma: aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (2007, p. 95).

Na busca de compreender as relações concretas entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, Vygotsky descreve dois níveis de desenvolvimento, denominados de *nível de desenvolvimento real* e *nível de desenvolvimento potencial*. O desenvolvimento real se refere às funções mentais que já estão consolidadas pelo indivíduo, ou seja, aquelas capacidades de resolver situações sozinho, sem o auxílio de outro indivíduo. Na avaliação da criança, é importante identificar o que ela já sabe, para poder intervir e fazê-la avançar. O desenvolvimento potencial é definido pelas habilidades que o indivíduo está elaborando, mas que ainda precisa de ajuda para consolidá-las. Para caracterizar a distância entre esses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definindo-o como “a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar, atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou experiente nesta tarefa” (COLL *et al.*, 1996, p. 127).

Vygotsky afirma que “aquilo que é a ZDP (zona de desenvolvimento proximal) hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Para Vygotsky, outro elemento que tem forte influência no desenvolvimento da criança é o brincar, pois segundo ele, “É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de numa esfera visual, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 2007, p. 113).

A brincadeira está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento infantil, e assim por meio dela se cria uma ZDP (zona de desenvolvimento proximal) que possibilita à criança comportar-se além do habitual de sua idade, pois no brincar a criança se comporta como se ela fosse maior do que é na realidade.

Vygotsky ressalta o valor da imaginação, na brincadeira de faz de conta, pois no jogo imaginário observa-se em primeiro plano a situação imaginária pelo símbolo, e no segundo plano as regras. O símbolo implica a representação de um objeto ausente; há um elemento dado e um elemento imaginado (um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo). A ação regida pelas regras começa a ser determinada pelas ideias, e não pelos objetos.

Para Vygotsky esta ligação entre a percepção e a significação dos objetos pode ser vista no processo da fala das crianças. (Vygotsky, 2007, p.115)

Segundo Rego (2001), Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento; O bom ensino se efetiva onde há um ambiente desafiador, propiciador de novas aprendizagens para que a criança se desenvolva. A escola tem papel fundamental no trabalho do desenvolvimento e aprendizagem. A criança necessita de uma comunidade falante para aprender a falar. O papel mediador do professor é promover estratégias de interação, fazer intervenções nas ZDP, partindo daquilo que as crianças já conquistaram e desafiando-os para novas conquistas. Enfim, nessa teoria, o ensino representa o meio através do qual o desenvolvimento avança.

É imprescindível, pois que os postulados da teoria de Vygotsky sejam não apenas compreendidos pelos professores de Educação Infantil, mas incorporados às rotinas que desenvolvem com as crianças das creches e pré-escolas. Valorizando as interações e as brincadeiras, os professores criarão oportunidades para que as crianças se expressem, inicialmente por meio de gestos e vocalizações e depois por palavras e frases. Conhecendo o nível de desenvolvimento real de cada criança em relação à linguagem oral, poderão fazer previsões sobre o nível de desenvolvimento potencial e assim fazer mediações que contribuirão para que ela atinja um nível mais elevado.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia adotada para o alcance dos objetivos traçados neste trabalho é de natureza qualitativa e, dentre os tipos de abordagem qualitativa, optei pelo estudo de caso.

A abordagem qualitativa da pesquisa trabalha com as questões referentes à realidade consideradas como fenômenos presentes num dado contexto social. Assim, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela preocupação com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007. p. 21).

Os autores Bogdan e Biklen (1994) destacam a importância da pesquisa qualitativa para a educação e apontam cinco aspectos importantes que caracterizam uma investigação qualitativa, tais como: a) a investigação é descritiva, ou seja, as informações são registradas por meio de palavras, desenhos, imagens, entre outros; b) o investigador é o instrumento principal para a coleta de dados; c) há maior interesse do investigador quanto ao processo, visto que, não há uma preocupação com resultados e/ou produtos; d) há preocupação em perceber os significados presentes na investigação, aspecto que se centra na perspectiva dos participantes da investigação; e) as informações registradas durante a pesquisa são analisadas de forma indutiva. Além disto, a pesquisa qualitativa não se propõe a confirmar ou negar hipóteses previamente definidas.

Nesse contexto, ressalta-se que as referidas características de abordagem qualitativa são compatíveis com os objetivos que pretendo alcançar nessa pesquisa. Em primeiro lugar, destaco que esta foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil, no qual as crianças foram observadas; e as professoras entrevistadas, no ambiente em que se encontravam. Em segundo lugar, a coleta dos dados foi realizada por mim, com o auxílio de recursos que serão discriminados a seguir. Em terceiro, o estudo tem como foco analisar a contribuição que a rotina da creche propicia para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas e, portanto, visa à compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem das crianças. Em quarto lugar, os dados não foram submetidos a tratamento estatístico e não houve definição, a priori, de categorias de análise. Finalmente, o estudo proposto por esse projeto se situa no campo da educação, com a participação de sujeitos inseridos num determinado contexto histórico, cultural e social.

Considerando a abordagem qualitativa de investigação, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, uma das formas de análise aprofundada de que dispõe o investigador para tentar compreender o seu objeto de estudo. Conforme a afirmação de

André (2012), esse tipo de pesquisa “visa à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (p. 30).

A adoção do estudo de caso nesta pesquisa torna-se pertinente em função da profundidade que se pretende dar à investigação, no sentido de construir conhecimentos acerca da linguagem oral de crianças pequenas no contexto de uma creche, buscando apreender os significados atribuídos pelos adultos e pelas crianças ao fenômeno investigado. Goldenberg (1997) afirma que:

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística (p. 34).

### **3.1 Procedimentos Utilizados**

Vale destacar que em várias modalidades da pesquisa qualitativa, inclusive no estudo de caso, são frequentemente utilizadas as seguintes técnicas para a coleta de dados: a observação, a entrevista, o questionário, e a análise de documentos. Estas foram as técnicas por meio das quais coletei os dados neste estudo. Quanto às formas de registros foram utilizados: diário de campo, máquina fotográfica, filmadora.

Esse conjunto de instrumentos e técnicas selecionados e elaborados, além de possibilitarem a obtenção das informações básicas, constituíram os meios para se atingir os objetivos intencionados no referido trabalho.

A observação se realiza por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser estudado para obter informações sobre os pesquisados em seus próprios contextos. Destaca-se a relevância desta técnica porque ela possibilita captar uma multiplicidade de situações que não poderiam ser obtidas por meio de perguntas ou outras técnicas. No presente estudo, a observação possibilitou à pesquisadora, um contato direto com a rotina da creche, por meio da inserção desta no lócus do estudo, visando coletar dados relacionados com a consecução de dois objetivos específicos: a caracterização da rotina da creche; e a identificação de episódios, no contexto da creche, que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa, pois, por meio dela, o pesquisador busca obter as informações necessárias ao estudo, registrando e analisando as falas dos sujeitos. Desse modo, a entrevista possibilita esse encontro entre o



entrevistador e os sujeitos da pesquisa, para se ter acesso às informações necessárias ao percurso da investigação. Essa é uma tarefa difícil, pois é um processo que exige do entrevistador “sensibilidade e habilidade” para lidar com os imprevistos, assim como os diferentes modos de ser dos sujeitos (LAKATOS, 2010, p. 182).

De um modo geral, as entrevistas podem ser estruturadas, quando utiliza perguntas previamente formuladas e não estruturadas onde o informante aborda livremente o tema proposto. Há, também, a entrevista semiestruturada que articula essas duas modalidades. Escolhi esta última modalidade para a presente pesquisa, porque uma resposta dada por um professor a uma pergunta previamente formulada pode originar uma nova pergunta que não constava no roteiro, fato este que pode auxiliar na compreensão das respostas dos professores. Ressalta-se, ainda, que as entrevistas podem ser individuais e coletivas.

Neste estudo, a entrevista teve como objetivo obter as informações sobre as concepções e práticas relacionadas com a linguagem oral de crianças no contexto da Educação Infantil, tendo sido de grande relevância para a consecução do segundo objetivo específico do estudo.

A ação de escutar as professoras da Educação Infantil de crianças pequenas possibilitou ter acesso ao modo como elas compreendem a rotina da instituição; a percepção que estas têm da contribuição da rotina para o desenvolvimento e aprendizagem da oralidade, assim como suas concepções sobre educação infantil, desenvolvimento integral e linguagem.

O local da entrevista foi a própria instituição pesquisada, no horário do planejamento semanal das professoras e teve uma duração de quase cem minutos.

O roteiro que elaborei para esta investigação constou de cerca de doze perguntas que deram oportunidade às professoras de manifestarem seus pontos de vistas, acerca das experiências com crianças de creche.

No decorrer da entrevista, utilizei como estratégia de registro o diário de campo para as anotações e um gravador de voz, para registrar e garantir com fidedignidade as informações coletadas. Vale registrar, que ao serem consultadas, antes de iniciar a conversa, uma das professoras se sentiu mais a vontade sem o gravador de voz. As respostas das outras professoras foram transcritas para uma melhor organização dos fatos.

Após o término da entrevista, entreguei às professoras um questionário com o intuito de buscar informações para traçar o perfil pessoal e profissional das professoras que participaram da referida investigação.

O questionário é uma técnica investigativa formada por questões dirigidas aos participantes. Para Gil (1999), o questionário “tem como o objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

Dessa forma, o referido questionário constou dos seguintes dados: de identificação pessoal, de formação profissional e experiências profissionais.

Constatei que as informações foram de grande relevância, uma vez que se somaram à interpretação dos dados da entrevista. As professoras levaram o questionário para casa e devolveram no dia seguinte.

Na pesquisa em questão, a análise de documentos constituiu um procedimento final da investigação, que possibilitou ao pesquisador o acesso às informações gerais sobre a proposta pedagógica da creche, assim como os cadernos de registros de planejamento das professoras.

O lócus da pesquisa foi um Centro de Educação Infantil da rede pública de Fortaleza, selecionada a partir dos seguintes critérios:

- a) ser da rede pública do município;
- b) ter atendimento exclusivo de creche (0–3 anos);
- c) concordar com a realização da pesquisa, permitindo ao pesquisador, a utilização de todas as técnicas de coleta de dados necessárias.

À instituição foi assegurado total anonimato, pois utilizei um nome fictício e não fiz nenhuma descrição que possa identificá-la.

### **3.2 A Instituição em Foco**

O CEI Pinocchio é uma instituição de Educação Infantil, pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, que atende 72 crianças matriculadas na faixa etária de 1 ano a 3 anos e 6 meses de idade, em período integral, distribuídas em quatro turmas, sendo 32 crianças do Infantil I e 40 crianças do Infantil II.

Essa creche foi construída no ano de 2009 e está em bom estado de conservação.

Situa-se em um bairro da periferia de Fortaleza e localiza-se em uma grande avenida, sendo, pois, de fácil acesso. O bairro, habitado principalmente por pessoas de baixo nível socioeconômico, apresenta sérios problemas sociais, tais como: altos índices de violência, muitos pontos de revenda de drogas, além do tráfico que vem arrematando meninos e meninas. Medo e insegurança são as palavras de ordem.

Na entrada da instituição há, ao centro, uma área aberta entre o pátio e as salas com alguns brinquedos de plástico e madeira (parque), um amplo tanque de areia e na lateral direita situam-se as quatro salas de atividades, com banheiro e solário (medindo 7,45 x 5,46, com uma média de 40,67m<sup>2</sup>). Cada sala possui 20 cadeiras e 5 mesas infantis, armários, estantes e materiais pedagógicos tais como: blocos lógicos, jogos de encaixe, bonecas de plásticos, carros, caixa com bandinha musical, caixa com material de sucata, potes com pincel e tinta, giz de cera, caixas com livros de literatura infantil etc. Na lateral esquerda ficam a área de serviços, cozinha, revestida e forrada, despensa, depósito de material de limpeza, uma sala da coordenação e o refeitório medindo (13,00 x 5,60m<sup>2</sup>). Ao fundo, existe um grande espaço, com área verde e uma quadra de esportes que pertence à escola que fica ao lado, a qual as crianças, professores e funcionários têm livre acesso.

Atualmente o CEI Pinocchio dispõe em seu quadro funcional de: uma coordenadora que é efetiva na rede e que desempenha as funções de gestora administrativo-financeira e de gestora pedagógica. É licenciada em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar. Não há funcionários burocráticos, tais como secretária escolar, auxiliar administrativo, telefonista, digitador. Para os serviços gerais há duas manipuladoras de alimentos, duas zeladoras e um zelador cedido para o Distrito Educacional. Não há porteiros diurnos, só um porteiro noturno. Todos dos serviços gerais são feitos por meio de um contrato temporário com uma empresa terceirizada da mantenedora.

O quadro de professores está organizado da seguinte forma: quatro professoras regentes “A” (PR “A”), todas concursadas e efetivas na rede de ensino; três professoras regentes “B” (PR “B”) e quatro auxiliares de serviços educacionais (auxiliares de sala), todas de contrato temporário, ou seja, funcionários terceirizados. Três auxiliares concluíram o Ensino Médio e uma cursa Pedagogia. Os profissionais terceirizados pouco participam de formação em serviço, fato este que precisa ser repensado pelos gestores, pois todos necessitam de aprimoramento da prática/função dentro da instituição.

Realizei a coleta de dados na turma do Infantil I “A”, na qual estão matriculadas 16 crianças cujas idades se situam entre 01 ano e 06 meses (18 meses) há 2 anos e 5 meses (29 meses). A frequência média diária é em torno de 10 crianças. Esta turma está sob a responsabilidade da PR “A” Alice, de 38 anos de idade, solteira e que trabalha na instituição há 2 anos e 8 meses. É graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú e está cursando especialização em Gestão Escolar pela Faculdade 7 de Setembro. É concursada da rede municipal de Fortaleza, admitida em 2012.

Também coletei dados na turma do Infantil II “B”, onde estão matriculadas 18 crianças com idades variando de 2 anos (24 meses) a 2 anos e 11 meses (35 meses). A frequência média diária é em torno de 12 crianças. Esta turma está sob a responsabilidade das seguintes educadoras: PR “A” (professor regente “A”) Lisa, de 31 anos de idade, solteira. Lisa trabalha na instituição há 4 anos e 8 meses; é graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú e tem especialização em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Vale do Acaraú. , É concursada da rede municipal de Fortaleza desde 2009.

Fazendo uma síntese, os sujeitos do presente estudo foram as crianças cujas idades situavam-se entre 1 ano e 6 meses e 2 anos e 11 meses, matriculadas e frequentando o Infantil I e II, e as professoras desses dois grupos foram identificadas com nomes fictícios, com o intuito de preservar suas identidades.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 A rotina do CEI Pinocchio e sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral de crianças

A caracterização da rotina da instituição é o primeiro objetivo específico proposto para este estudo, nesse sentido, faz-se necessário, inicialmente, compreender a dimensão da conceitualização do termo rotina, seu papel nesse longo processo de afirmação de uma pedagogia para a infância, alicerçada na concepção de criança como sujeito social e de direitos.

Rotina é um tema que sempre foi tratado pelos precursores da educação infantil, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Maria Montessori; no entanto esses autores utilizavam essa mesma terminologia, com o sentido de moralização, hábitos, atividades da vida diária e socialização (BARBOSA, 2006, p. 36).

No percurso de pesquisas e estudos etimológicos e conceituais relacionados com a palavra “routine”, em diferentes idiomas, constata-se que a rotina é vista como espinha dorsal, a parte fixa do cotidiano (BARBOSA, 2006, p. 42). Esta autora, na tentativa de compreender os elementos constituintes das rotinas com maior profundidade, verificou que outros elementos estavam contidos nelas e que este fato atribuía à rotina grande poder na pedagogia da educação infantil. Identificou, então, como elementos constitutivos das rotinas a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais. Estes elementos fundamentaram a caracterização da rotina da instituição pesquisada.

Os centros de Educação Infantil da rede pública de Fortaleza são orientados a organizar seu cotidiano com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Em relação à sequência de atividades do cotidiano, seguem a distribuição dos tempos, indicada pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa do estado do Ceará.<sup>1</sup>

O CEI Pinocchio funciona em tempo integral e atende crianças de 1 ano a 2 anos e 11 meses de idade, de segunda a sexta-feira, no horário de 7:00h às 17:00h. As crianças permanecem, em média, dez horas na instituição. A distribuição das atividades durante estas horas é estabelecida pela SME/Fortaleza, sendo estruturada a partir dos “tempos que não

---

<sup>1</sup> Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

podem faltar”: chegada, roda de conversa, higiene, alimentação, parque, roda de histórias, construção de si e do mundo e saída.

Para reconhecer a organização e o funcionamento da creche, bem como as práticas pedagógicas das professoras, focalizando a contribuição das mesmas para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, foi necessário analisar a rotina do CEI Pinocchio, especificamente das salas do Infantil I “A” e do Infantil II “B”, nas quais desenvolvi a pesquisa.

No trabalho de observação em campo analisei as atividades com base nos elementos constitutivos das rotinas, elencados por Barbosa (2006, p. 117).

**O uso do tempo** – Na organização dos tempos e das atividades havia um tempo cronológico previamente estabelecido e semelhante para todas as turmas da instituição (são 4 turmas).

As atividades realizadas nas referidas turmas tiveram a seguinte organização, caracterizando, pois, uma rotina estável.

**Tabela 2 - Rotina de Atividades**

<b>HORÁRIOS*</b>	<b>ATIVIDADES</b>
07h00min às 07h30min	Acolhida
07h30min às 07h50min	Desjejum
08h00min às 08h30min	Banho de Sol
08h30min às 09h00min	Banho
09h00min às 09h20min	Lanche da manhã
09h20min às 09h40min	Atividade
09h40min às 10h00min	Atividade
10h00min às 10h10min	Preparação para o almoço
<b>HORÁRIOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
10h30min às 10h50min	Escovação
10h50min às 13h15min	Repouso
13h15min às 13h30min	Higiene das mãos
10h10min às 10h30min	Almoço
13h30min às 13h50min	Lanche da tarde
13h50min às 14h10min	Contação de história
14h10min às 14h30min	Atividade
14h30min às 15h00min	Atividade
15h00min às 15h30min	Banho
15h20min às 15h40min	Contação de história

15h30min às 15h50min	Jogos de encaixe
15h50min às 16h10min	Jantar
16h10min às 16h30min	Massinha
16h30min às 16h45min	Higienização e preparação para a saída

**Fonte** elaborado pelo autor

**\*Obs:** Lanche das professoras: 9h30min às 9h50min/15h30min às 15h50min.  
Lanche das auxiliares de sala: 9h50min às 10h10min/15h50min às 16h10min.

De acordo com Zabalza (1998, p. 52), “as rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências cotidianas que tem importantes efeitos, pois oferecem às crianças a sensação de segurança e autonomia”. Outros autores como Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 100) também nos alertam sobre a importância da regularidade na organização do tempo e da rotina.

Vale ressaltar, no entanto, que rotinas estáveis não devem significar rotinas inflexíveis, pois, as ações, perguntas e comentários das crianças podem constituir motivos para modificações nas mesmas. Segundo Hohmann (1979), os elementos principais de uma rotina do “Currículo de Orientação Cognitivista “são a) tempo de planejamento; b) tempo de trabalho; c) tempo de arrumar; d) tempo de síntese de memória, de refeições e de pequenos grupos; e) tempo de recreio ao ar livre e f) tempo de trabalho em círculo”. O autor também ressalta que cada componente de uma rotina deve proporcionar à criança um tipo diferente de experiência, constituindo tarefa da equipe organizar esses componentes de modo a torná-los significativos para as crianças. É importante também destacar que o tempo pessoal e o tempo social não se separam, pois todo ele é educativo, daí a necessidade das creches e pré-escolas refletirem e valorizarem seu planejamento, considerando sempre as necessidades e interesses das crianças.

Em relação à **organização do ambiente**, a estrutura física do CEI Pinocchio possibilita uma organização em torno de doze ambientes. Há um pátio coberto subdividido em dois espaços; em um deles estão dispostas as mesas, destinadas à composição do refeitório e na outra um espaço para os professores e demais funcionários se reunirem, onde acontecem as reuniões de planejamento. Compõem também o ambiente uma cozinha com revestimento de cerâmica nas paredes, onde são preparadas e distribuídas as refeições; dois banheiros para adultos; um depósito para armazenar os alimentos não perecíveis; uma área de serviços e uma sala da coordenação administrativo-pedagógica. Não existe um local para a recepção dos familiares e outras pessoas da comunidade; estas são recebidas no portão. Há uma área externa entre o pátio e as salas, com um amplo parque de areia. Existem na referida instituição

quatro salas de atividades, todas com banheiros e dimensão padronizada, com 7,40m de largura x 5,46m de comprimento, uma média de 40,60m<sup>2</sup>.

Nas duas salas de atividades, na quais foram feitas as observações, foi possível perceber algumas diferenças.

A sala 2, em que funciona o Infantil I “A”, é um espaço multiuso conjugado com uma solário (área livre com tanque de areia), o que favorece a iluminação e a ventilação natural. Não há janelas, mas em um dos lados há combogós. Em relação ao mobiliário há dezesseis conjuntos de mesas em formato de trapézio, organizadas em quatro grupos de quatro mesas, distribuídas de forma que o centro da sala fique livre para a roda de conversa, a hora da TV, outras atividades livres e brincadeiras. Há dois armários de aço, com materiais, pastas das crianças, estante de aço aberta com uma caixa de livros para as crianças utilizarem; um cesto de brinquedos, velhos e quebrados. Há ainda uma garrafa térmica de 5 litros e uma bandeja com os copos, em cima de uma mesinha.

Nas paredes, há um cartaz de chamada com as fotos de algumas crianças, porém nem todas trouxeram fotos. Há uma TV em cima de um armário de duas portas e no canto do armário um cantinho reservado para as mochilas. Existe um espelho grande na parede e “o cantinho das minhas produções”. Há um varal no solário no qual são colocadas as toalhas para secar, bem como painéis feitos de E.V.A. No tempo do repouso, os colchões são colocados no chão e cobertos com lençóis.

Na sala 3 do Infantil II “B”, a estrutura física é similar à da sala 2, sendo também semelhante em relação ao mobiliário. O diferencial dessa turma é o acervo de brinquedos de faz de conta, pois há algumas miniaturas de geladeira, fogão e uma cozinha, que foram doados, mediante iniciativa da professora.

A disposição das mesas varia conforme a proposta de atividade da professora. Às vezes, são dispostas em alguns círculos e as cadeiras em meia lua; outras vezes formam um círculo fechado, quando se realiza a roda de conversa e a roda de história. Há uma caixa plástica grande com os jogos de encaixe e os colchonetes ficam organizados em cima de um dos armários.

Há um varal no qual ficam os bebês de plástico (na maioria faltam braços, pernas, etc) e no cantinho de leitura há um suporte com bolsos para guardar os livros de história e os cartazes com os “nossos combinados”.

Existem quatro brinquedos aramados, que ficam numa estante baixa, acessível às crianças e na lousa branca foi feito um painel com os aniversariantes. As toalhas de banho são estendidas na cerca de ferro que divide os ambientes entre a sala e o solário (tanque de areia).



O Ministério da Educação publicou, em 2008, um documento, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, não de caráter mandatório, mas sim na perspectiva de subsidiar os sistemas de ensino em relação aos aspectos de construções/edificações de instituições para crianças de 0-6 aos de idade.

Considerando uma perspectiva multifocal sobre o espaço e os ambientes destinados à Educação Infantil, constata-se que as sugestões contidas nos parâmetros indicam que a organização do ambiente deve refletir a proposta pedagógica de cada instituição, pois considera "o espaço físico como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil" (BRASIL, 2006, p. 16).

E ainda sobre espaço, Frago (1995) referindo-se ao espaço escolar, afirma que este não é apenas um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas sim “uma forma silenciosa de ensino” (p. 69).

Embora o espaço físico do CEI Pinocchio não esteja de acordo com as recomendações dos Parâmetros de Infraestrutura, seu formato arquitetônico possibilita uma organização bem funcional. Além disso, há presença de cores nas portas, nos brinquedos do parque na área externa, nos móveis e nos detalhes nas paredes. Constatei que, apesar das limitações existentes, ele oferece possibilidades lúdicas que facilitam as interações entre as crianças que poderiam favorecer o desenvolvimento da linguagem oral das crianças na faixa etária de 1 a 2 anos.

Considerando **a seleção e as propostas de atividades** como elementos constitutivos da rotina, inicialmente é necessário referir-se ao fato de que há no contexto de muitas creches e pré-escolas em nosso país, uma característica que lhes é peculiar, a sequência fixa de atividades selecionadas a partir da perspectiva dos professores. De acordo com Barbosa (2006), a partir da análise das atividades de rotina propostas e da sua frequência, é possível verificar qual o currículo da instituição.

Em relação ao currículo da educação infantil, embora esta esteja integrada ao sistema educacional como primeira etapa do ensino fundamental, é necessário que o mesmo não tenha o caráter de escolarização. De acordo com o Parecer nº 20/2009 CNE/CEB, da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, currículo pode ser entendido como “o conjunto de práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se efetivam nos espaços institucionais e que afetam a construção das identidades das crianças” (BRASIL, 2009).

Barbosa (2010), refletindo sobre a educação de bebês no âmbito das instituições de educação infantil, propõe a organização de um currículo para os bebês que reflita as práticas sociais ocorridas nas creches.

As propostas pedagógicas dirigidas aos bebês devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens.

Assim, o currículo vivenciado pelas crianças não se dá só por atividades dirigidas, mas pela imersão em experiências com pessoas, objetos, diferentes linguagens, em situações contextualizadas. Desta forma, a criança adquire diferentes linguagens, formas específicas de expressão, de comunicação e de produção humana. Considerando, pois a sequência fixa de atividades propostas para as crianças do CEI Pinocchio, pode-se constatar que esse “currículo em ação” não está sendo vivenciado pelas crianças que frequentam esta instituição.

De acordo com Barbosa (2010), a especificidade da ação pedagógica com os bebês é a centralidade das brincadeiras e das relações sociais, coincidindo com o que está disposto no artigo 9º das DCNEI's, que indica como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras.

Ressalta-se que a proposta pedagógica do CEI Pinocchio está em processo de revisão. Segundo as professoras, há necessidade de atualizar dados e redefinir as concepções sobre criança, desenvolvimento, aprendizagem, bem como as diretrizes para as práticas pedagógicas.

Nos dias de observação das salas do Infantil I “A” e do Infantil II “B” do CEI Pinocchio, focalizei minha atenção sobre o desenvolvimento das atividades, visando avaliar se estas favoreciam ou não o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Como mencionado anteriormente, na rede pública do município de Fortaleza a rotina nas creches segue uma padronização já descrita. Com o objetivo de analisar as atividades que fizeram parte da rotina das salas pesquisadas, estas foram classificadas nos seguintes blocos.

a) CHEGADA – Por não haver, na estrutura física da instituição, uma recepção, com ambiente adequado, as famílias ao chegarem (muitas chegam antes dos professores) ficam aguardando junto ao portão. As auxiliares das salas e as professoras, juntamente com a coordenadora, abriram o portão às 7h00min e cada grupo de funcionários de cada sala ficou recebendo as crianças, falando bom dia, fazendo algum gesto de afeto, etc. Escutaram algumas recomendações das famílias acerca da saúde de seus filhos, sobre uso de medicamentos, enfermidades na garganta, entre outras. Essas condutas de recepção às famílias e às crianças

foram comuns em ambas às turmas. Para a acolhida nas duas turmas observadas, as cadeiras estavam arrumadas em semicírculo, a TV ligada e alguns brinquedos disponíveis sobre as mesas. Algumas crianças trouxeram um brinquedo de casa, e conversaram entre si; outras ficaram vendo TV; algumas disputaram o mesmo brinquedo surgindo assim, os conflitos que, necessitaram da intervenção da professora. Esse tempo de conversa informal constitui um rico momento para a construção da linguagem oral, pois a interação criança-criança e as trocas de experiências advindas dos diferentes contextos culturais das famílias influem bastante no desenvolvimento da linguagem, com destaque para a sua função de intercâmbio social. No entanto, na creche pesquisada, esse tempo teve curta duração e as mediações das professoras foram bem limitadas. A seguir, as crianças se deslocaram para o refeitório para o desjejum.

b) REFEIÇÕES – No CEI Pinocchio, são servidas cinco refeições, de duas em duas horas, em média. A maioria das refeições é servida no refeitório. Em uma das observações no Infantil I, o lanche (gomos de laranja) foi servido pela auxiliar, na sala, em uma bandeja de plástico. Para o desjejum, há sempre no cardápio os seguintes alimentos: leite, vitamina de frutas, nescau, mingau de aveia, etc. No lanche, quase sempre há fruta (laranja, melancia, banana, mamão); no almoço, feijão, arroz, carne moída, frango, legumes, macarronada, etc; no lanche da tarde, suco de polpa de frutas, tais como, acerola, goiaba com biscoito e no jantar, sopa de frango ou de carne, canja, etc. O cardápio é elaborado por uma nutricionista, e para as crianças que têm alguma restrição alimentar há um cardápio adaptado de acordo com as informações dos pais. Percebi que as crianças aceitam bem os alimentos, demonstrando bom apetite.

O público alvo do CEI Pinocchio está em uma fase de transição, da condição de bebês para crianças pequenas. Em relação às refeições, as crianças do Infantil I e do Infantil II, que foram as observadas, já se alimentavam sozinhas, demonstrando assim autonomia em relação a esta atividade.

Os momentos de alimentação devem ser considerados parte do currículo, tendo, pois, um caráter pedagógico, e segundo Barbosa (2010), esse tempo deveria sempre constituir oportunidades de socialização e de muitas experiências coletivas. Percebi e registrei em vídeos e nas fotos a presença de risos, brincadeiras, zangas, conflitos e algumas conversas que evidenciam a satisfação das crianças neste momento da rotina. Em uma das observações,

algumas crianças brincavam com seus pares, utilizando as colheres. Uma delas, o João, do Infantil II, ao ver a câmera, me puxando falou: – “Cadê a foto?”.

De acordo com Barbosa (2010), a alimentação é uma prática cultural repleta de simbolismo. O modo como se inicia e se finaliza uma refeição constitui um ritual, que na instituição (espaço coletivo) não é igual ao doméstico (espaço privado). Aprender a alimentar-se é uma importante aprendizagem para a primeira infância, pois os aspectos sociais (auto-organização, bem-estar, cuidado pessoal e saúde) e motores (uso e manuseio de talheres, movimento da boca e ingestão), sempre estão envolvidos. Experiências contextualizadas como essa, revelam, como afirma Barbosa (2010), a inseparabilidade do educar e do cuidar.

Na observação desse momento da rotina, focalizando a sua contribuição para o fortalecimento da linguagem e da oralidade das crianças, percebi que a referida ação pedagógica ocorre em silêncio por parte dos adultos, que apenas de forma mecânica supervisionam as crianças. Registrei alguns comentários em tom de ameaças “Vou ligar para sua mãe se você não comer”, disse a professora do Infantil I. A professora do Infantil II, acompanhando a alimentação de uma criança que não queria almoçar, falou: “Você não comeu nada! Come só um pouquinho, vai! Por que você não quer comer?”. No entanto, as crianças interagiram bastante com as outras e nessas interações ocorriam conversas entre elas. A seguir, a continuação da apresentação dos outros blocos da rotina.

c) REPOUSO – Nos dias de observação das atividades desenvolvidas na rotina do CEI Pinocchio, percebi a existência do ritual do sono em toda a instituição. No supracitado CEI, este momento recebe o nome de repouso. O repouso é feito em colchonetes de espuma, forrados com um plástico grosso e cobertos com lençóis-luva dispostos no chão da sala e identificados com o número da criança. As crianças dormem por aproximadamente duas horas, ao som de música instrumental colocada no “microsystem”, disponível nas quatro salas da instituição. Vale ressaltar que a maioria das crianças habituou-se a dormir. Quando alguma criança não quer dormir, ela fica com a auxiliar da sala, que dá um brinquedo ou algo para entretenimento. Percebi que nesse momento de cuidar e educar, as relações afetivas foram frequentes tanto por parte das professoras regentes do Infantil I e do Infantil II quanto das auxiliares das duas salas.

Percebi manifestações de carinho, toques, afagos, balanços das crianças, massagens nos pés, nas orelhas, entre outras. Uma criança do Infantil I repetiu o gesto da

professora, balançando um coleguinha e uma do Infantil colocou sua boneca no colchão para ela dormir também. A câmera que eu estava utilizando sempre chamava atenção nas turmas.

Alguns aspectos importantes enfatizados por Barbosa (2010) no que se refere à ação educativa com os bebês se relaciona com a não obrigatoriedade de dormir, ressaltando que a individualidade dos ritmos biológicos deve ser respeitada. O momento de acordar, também, precisa constituir uma situação prazerosa para a criança que deve ser acolhida com delicadeza e afeto.

d) HIGIENE – Além de ser uma necessidade das crianças, o tempo de higiene é também um momento pedagógico. As crianças do Infantil I e do Infantil II do CEI Pinocchio vivenciaram suas experiências de higienização aproximadamente de duas em duas horas. Estas constituem oportunidades para a aprendizagem sobre a importância dos cuidados com o corpo e para a formação de hábitos tais como: escovar os dentes, higienizar as mãos, banhar-se, pentear-se, vestir-se, desvestir-se, trocar de fraldas, controlar o esfíncter, assoar o nariz e colocar e tirar os sapatos. Além disso, o tempo da higienização pode oferecer inúmeras situações propícias para o desenvolvimento da linguagem oral destacando-se a ampliação do vocabulário por meio da referência a todos os objetos relacionados com o processo.

Para o trabalho com crianças pequenas, Formosinho (2002) afirma que o professor precisa considerar algumas características próprias das crianças que influenciam diretamente a ação pedagógica, dentre elas, destaca-se a vulnerabilidade. Para a estudiosa, a pouca idade da criança a coloca em condição de dependência do adulto para a satisfação de suas necessidades básicas, principalmente as relacionadas à higiene, limpeza e saúde de seu corpo.

A hora do banho no CEI Pinocchio aconteceu em todos os dias de observação. Nas duas salas observadas, essa atividade sempre foi realizada de maneira muito prazerosa para as crianças. Tanto as professoras quanto as auxiliares do Infantil I e do Infantil II se envolveram muito, tanto afetivamente como demonstrando preocupação com a saúde dos pequenos.

Em um dos dias de observação, percebi atitudes de delicadeza e respeito da professora do Infantil I, enquanto passava, na genitália de uma criança, um creme, receitado pelo médico do posto de saúde e trazido pela mãe, pois a criança estava com uma forte irritação. Para o banho, são formados grupos de três, ora os meninos, ora as meninas.

Durante a observação, registrei também interações verbais entre a professora do Infantil II e uma menina, quando fazia seu penteado. Nessa situação, elas conversaram acerca

de um pingente que a professora portava no pescoço. No diálogo a criança perguntou: – “O que é isso?”. A professora respondeu: – “É uma medalhinha!”. – “Minha mãe também tem uma medalhinha”, disse a criança.

De acordo com Bassedas, Huguet e Sole (1999), “as relações entre os bebês e as pessoas envolvidas no cuidar e no educar estão cheias de “situações de comunicação”, nas quais trocam informações e estabelecem laços afetivos essenciais para o crescimento e desenvolvimento de todas as capacidades. Quando a professora/auxiliar de sala está vestindo e arrumando uma criança, poderá haver uma sequência de fatos e de linguagem que acompanham a ação”.

Em cada turma observada, na medida em que davam banho nas crianças, as auxiliares as vestiam, colocavam perfume e em seguida estas se dirigiam para as cadeiras, organizadas em semicírculo para assistir o DVD. Esta sequência de atividades ocorreu em todas as turmas.

No Infantil II, a maioria das crianças demonstrou mais autonomia, em situações de reconhecer suas roupas, tirar e colocar calcinhas ou cuecas, enxugar-se, guardar suas vestes sujas na mochila, vestir suas fardas e procurar seus calçados. Já entre as crianças do Infantil I, a maioria tinha uma dependência total da professora ou da auxiliar. A seguir, o último bloco da rotina observada.

e) DESPEDIDA – Também é um importante momento, pois possibilita a promoção e o fortalecimento das relações escola e família. No CEI Pinocchio, a entrega das crianças aos pais ou responsáveis, nos dias de observação, se deu de forma tranquila nas duas turmas. No entanto, percebi certa ansiedade de algumas crianças do Infantil II enquanto aguardavam seus familiares. A instituição revelou ter um controle de quem é o responsável por buscar cada criança; portanto se não for a pessoa que está indicada pela família, a coordenação não faz a entrega. No contexto da escola, há vários problemas com pais separados, pais ou mães que perdem a guarda dos filhos e, assim, é necessária muita precaução nesse sentido. As crianças de ambas as turmas manifestaram alegria em reencontrar seus familiares, mães, irmãs mais velhas e poucos pais. A saída também é um momento indicador das relações afetivas das famílias com as crianças. Há pais e mães frios, por vezes até grosseiros.

É na saída que se dá aos pais alguma informação específica sobre as crianças. Presenciei um momento em que a professora do Infantil I, ao entregar o “João”, relatou à mãe alguns comportamentos de agressividade e mordidas ocorridos ao longo do dia, a mãe não

ficou nada satisfeita e fez uma série de ameaças à criança. A professora tentou contornar a situação, esclarecendo, sondando algo sobre as relações afetivas do “João” em casa.

Segundo Barbosa (2010), a saída é o momento do reencontro com a família, momento de emoção, de troca de informações – orais e escritas. São momentos tensos, às vezes as crianças querem permanecer na escola, ou choram ao ver os pais. O tempo de saída, rico momento também de ação educativa, envolve comunicação, pois ao despedir-se as crianças comunicam como foi o dia. Dizem 'tchau', uns beijam as professoras, outros mostram os pais alguma novidade. A saída escolar reúne a privilegiada presença dos três autores do processo educacional (a criança, a família e a professora) (BRASIL, 2009b, p. 91).

Dentre as atividades observadas nas turmas do Infantil I e do Infantil II do CEI Pinocchio, destaquei as que ofereceram, ou deveriam oferecer ricas oportunidades de exploração e desenvolvimento da linguagem oral, tais como: **roda de conversa** – No planejamento dessa atividade há uma preocupação com o tempo, como não deve ser muito demorado, sua duração é em média de dez a vinte minutos. Na observação do desenvolvimento da rotina, objeto de estudo do presente trabalho, registrei as experiências desse tempo pedagógico no Infantil I, o que foi bastante interessante. A professora, logo após o término do lanche do refeitório (biscoito doce com suco de goiaba) no período da tarde, ao chegar com eles em fila, orientou que as crianças fossem sentando no tapete, no qual cantou a música “Boa tarde coleguinhas, como vai...”; conversou sobre como estava o tempo. De posse dos crachás (que tem o nome da criança e sua foto), fez a chamada com as seguintes intervenções: – “Cadê a Maria Clara?”. Maria Clara levantou, pegou seu crachá e afixou no cartaz da chamadinha. “E a Larissa?”, indagou a professora. Outra criança respondeu: – “A Larissa embora, tava com febre!”. Outra de lá, intervém, e eu tia? E assim se conduziu essa parte inicial. Era uma quarta-feira, e estavam presentes cinco meninos e três meninas.

Na turma do Infantil II, foram matriculadas dezessete crianças, nesta quinta-feira estavam presentes em sala oito meninos e quatro meninas. As crianças após a acolhida estavam sentadas às mesas em pequenos grupos, brincando com os brinquedos que haviam apanhado no cesto de brinquedo, então foram conduzidos pelas professoras regentes e auxiliar para sentarem-se nas cadeiras, as quais foram organizadas em círculo, e a professora sentada com eles foi saudando com um “Bom dia” a cada um. – “Bom dia, Ícaro?”. Eles expressavam, conforme o grau de desenvolvimento de sua linguagem, a forma de articulação das palavras, dicção. Percebi que apesar de serem os maiores, a verbalização não é muito clara para a maioria. Notei que havia severas dificuldades de articulação das palavras, falavam muito rápido, o que dificultava a compreensão da sua fala. A conversa girou em torno de uma

notícia trazida pelo Ronald, que foi o atropelamento de uma pessoa de bicicleta na avenida próxima à instituição logo cedo, quando ele vinha com seu pai. Ele informou, que “tinha um montão de gente olhando o acidente”. Disse que tinha ficado com medo e tinha corrido para a escola. A professora escutou, procurou contornar o assunto e tentou dar atenção aos outros que queriam narrar fatos que haviam visto. Após esse momento, de bastante expressão linguística, a professora lembrou que é nas quintas-feiras que eles brincam na quadra da Escola de Ensino Fundamental que é interligada à creche, e foram se preparar para próxima atividade. Conforme consta nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil/SEDUC, a roda de conversa é uma atividade ligada à linguagem oral que é fundamental. Enquanto momento de partilha e confronto de ideias, possibilita ao grupo e a cada criança, um maior conhecimento de si e do mundo (CEARÁ, 2011, p. 51).

Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), esse tempo pedagógico do cotidiano das instituições de educação infantil, possibilita a criança ir tomando consciência de grupo, conhecer os colegas e vê que na escola também ocorrem experiências que existem fora dela (1999, p. 104).

**Contaçõ de histórias** – Para as crianças pequenas, essas experiências devem ser oportunidades diárias e essa prática, que observei nas turmas pesquisadas do CEI Pinocchio, tem no planejamento do seu tempo uma média de vinte a trinta minutos.

Era uma sexta-feira (dia da semana que na instituição há baixa frequência de alunos), estavam presentes no Infantil I apenas nove das dezesseis crianças, sendo cinco meninos e quatro meninas. Para dar cumprimento à rotina diária, a auxiliar de sala assume a condução dos trabalhos na ausência da professora titular. Após o lanche, ao chegarem à sala, a auxiliar de sala que estava na condução dos trabalhos havia organizado o ambiente para fazer uma contaçõ de história. O curioso é que não conseguia ver nem um material de suporte para essa atividade; não portava nenhum suporte, o livro referência ou objetos que se referissem à história ou uma música. A atividade foi realizada sem um planejamento prévio. Com as cadeiras em círculo, ela tentou colocar as crianças sentadas para iniciar a apresentação da história. Porém, uma criança que estava com um livro que pegou na caixa sentou, e as outras, vendo a coleguinha com o livro, se dispersaram e foram até a estante que continha os livros, de maneira que cada um procurou pegar um livro, então a auxiliar “decidiu” entregar para todos. Os interessados ficaram sentados no chão, próximo a esse cantinho, folheando os livros, conversando com eles próprios e apontando para as gravuras dos livros. Enquanto isso, um grupo de quatro crianças não se interessou pelos livros, e para não ficarem “bagunçando”, conforme disse a auxiliar, ela entregou-lhes massa de modelar e os conduziu para as mesas



para ficarem nessa atividade de massinha. Constatei o quanto é uma ferramenta relacional, porque embora a auxiliar, em suas mediações, não tenha criado possibilidades de expansão das ZDP das crianças, o interesse e a curiosidade de ler, cada um a seu modo, possibilitaram que ficassem interagindo uns com os outros.

No Infantil II, observei e registrei em vídeo essas experiências de aprendizagem com a contação de história, que foi realizada em uma segunda-feira à tarde, nesse momento, na sala, estavam presentes doze crianças, sete meninos e cinco meninas. A professora realizou a atividade logo após o lanche da tarde. Na medida em que eles vinham chegando do refeitório com a auxiliar, iam sentando nas cadeiras, as quais estavam organizadas em um círculo bem fechado (para o grupo ficar bem juntinho). A professora organizou tudo em um espaço bem próximo ao solário, visto que à tarde o local é bem ventilado. A experiência se iniciou com a professora perguntando para eles sobre quais atividades tinham feito anteriormente. A professora também cumprimentou cada um verbalizando: – “Boa tarde, Maria? Boa tarde, João!”. E, assim, possibilitou que cada criança se expressasse verbalmente. Em seguida, apresentou uma bolsa e despertou a curiosidade, pois ela pediu para que cada um identificasse o cheiro que vinha de dentro da bolsa, a estratégia era passava para que cada um pudesse falar: – “Tem cheiro de pirulito; tem cheiro de jujuba”. A fala não muito clara, uns gritavam. Após essa motivação inicial, retirou de outra bolsa um conjunto de fantoches (os fantoches coloridos, de boa qualidade, bem cuidados, material pessoal da professora, não da instituição) e falou que a história daquele dia era a história de João e Maria. Apresentou o João, e ele deu boa tarde a todos, e o mesmo fez com a personagem Maria. Uma criança perguntou: – “Cadê a bruxa?”. Ela já conhecia a história de João e Maria. A professora tinha feito uma casa de cartolina com telhado de bombons. As crianças ficaram ouriçadas, atraídas pelos bombons, falavam e levantavam, e tinham a liberdade de pegar, tocar no telhado da casa. A casa estava afixada na parede. A professora fez toda a contação de história. Eles se antecipavam. A forma da mediação ajudava um pouco a linguagem oral. Ela sempre dizia algo para eles completarem com uma palavra. “A bruxa era...?”. Como o nível da oralidade da maioria apresenta dificuldades, às vezes não dava para entender o que eles diziam. Esse momento pedagógico teve início, meio e fim. Para encerrar, ela serviu em bandejas de aço inox, biscoitos doces, e em seguida pediu para as crianças que elas fossem até a casa e pegar os bombons de sua presença. Perguntou quem iria guardar os bombons para os colegas que não haviam vindo. O Ícaro se prontificou, foi lá, retirou cinco bombons e entregou à professora. Percebi que esta foi uma atividade planejada e que as crianças ficaram atentas, alegres e curiosas com a história. Em cada cadeira tem a ficha do nome e a foto. E,

prossequindo com o trabalho, avisou que, no dia seguinte, iria contar novamente a história e que todos deveriam vir, pois iria ter novidade de novo. Na sequência, a atividade era livre no tanque de areia que fica no solário.

A experiência observada e analisada me fez perceber a importância da concepção de aprendizagem e o significado que tem para as crianças as primeiras experiências com a linguagem escrita. A perspectiva construtiva traz grandes contribuições acerca dessas experiências diretas, pois de acordo com Teberosky e Colomer (2003), uma delas é que a linguagem oral, a leitura e a escrita não se desenvolvem separadamente, mas que atuam de maneira interdependente desde a mais tenra idade. Outra contribuição, é compreender que a alfabetização inicial não é um processo abstrato, ocorre em contextos culturais e sociais determinados (2003, p. 17). Além disso, a instituição de educação infantil é um espaço de contextos culturais que educam e cuidam das crianças.

O tempo de contação de história na rotina da creche é via expressa para a potencialização da linguagem, pois um livro de história infantil é uma representação simbólica da língua com marcas gráficas. Para Teberosky e Colomer (2003), sobre a interação da criança com materiais escritos, consideram que com a escuta da leitura em voz alta a criança pequena assiste à transformação das marcas gráficas em linguagem.

É necessário que a professora planeje, organize seu material e esteja atenta às histórias proferidas das crianças, no entanto não acontece assim no cotidiano da creche observada. Constatei que o tempo da história foi preenchido pela programação de TV e exibição de vídeo, as quais são atividades rotineiras, às quais crianças assistem em silêncio, cada uma na sua cadeira. Alguns dos vídeos utilizados foram as histórias da Branca de Neve, Xuxa, Trapalhões, Chapeuzinho Vermelho e Galinha Pintadinha. Tanto a professora quanto a auxiliar supervisionaram, mas não fizeram nenhuma intervenção/provocação. Poderiam assistir juntas e em seguida fazer os comentários ou outra representação. Percebi que a própria roda de história é mais um tempo pedagógico desperdiçado para o desenvolvimento da linguagem oral.

Na organização da rotina do CEI Pinocchio, dentre as experiências de aprendizagem desenvolvidas nos dias de observação e análise do seu cotidiano, constatei que as práticas pedagógicas direcionadas à promoção e à interação das crianças com as artes raramente foram incluídas na rotina, Vale registrar, no entanto que. na sala do Infantil II, há o cantinho da bandinha, no qual ficam guardados, em uma caixa, diversos instrumentos musicais e na estante estão organizados pincéis, lápis de cor, giz de cera, entre outros materiais.

Na sala do infantil, os materiais para o trabalho com a criação e pintura, entre outras coisas, é muito restrito.

Nas DCNEI/2009, conforme está disposto no artigo 9º, inciso X, determina-se que as práticas pedagógicas garantam experiências de relacionamento com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (CEARÁ, 2011, p. 137).

O que foi observado mais ligado à expressão artística, tanto no Infantil I quanto no Infantil II, foi o trabalho com massinha e atividades mimeografadas para pintarem personagens de histórias que foram contadas, como o saci, um sapo, etc.

Para Barbosa (2009), a experiência estética promove as primeiras aprendizagens da criança pequena de forma intensa e extensa e é conservada na experimentação lúdica com o mundo que diz respeito às artes, ao viver imaginativo e ao trabalho da criação. Nesse período de observação, a arte como forma de expressão e comunicação não foi vivenciada pelas crianças, impossibilitando o desenvolvimento dessa linguagem tão fundamental na construção do seu desenvolvimento integral.

Analisando os tempos que não podem faltar na organização das atividades diárias do CEI Pinocchio, dois momentos foram considerados como atividades do brincar livre: o tempo destinado ao **banho de sol** que tem duração aproximada de trinta minutos, iniciando-se às 8h00min, e no período da tarde são as brincadeiras no **tanque de areia**, que foi realizada por volta das 14h00min, após a contação de história.

O **banho de sol** acontece sempre exatamente na mesma e com as quatro turmas da instituição brincando juntas. É um espaço externo que contém brinquedos de parque em plástico e outros em madeira. As crianças brincam, conversam, interagem bastante, sob a supervisão das professoras e auxiliares.

O brincar no **tanque de areia** é realizado em um solário que existe dentro das salas; cada sala tem um tanque de areia. Alguns brinquedos como pазinhas, potes de plástico, panelinha, cesto, etc, possibilitam o contato, a manifestação com diferentes materiais, bem como as interações, as trocas de experiências, a imitação quando fazem um bolo e a professora incentiva, cantando os parabéns. Percebi manifestações de ordem emocional, quando alguns choram, brigam, disputam brinquedos, etc.

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), a estada fora da sala possibilita o conhecimento e o domínio do espaço exterior, pois à medida que vão aprendendo e que se tornam autônomos nos deslocamentos dentro da instituição, passam a ocupar outros espaços do pátio e não necessitam de um específico para eles (1999, p. 105).

**Atividades do brincar livre** – As crianças do CEI Pinocchio têm na sua rotina os seguintes tempos, classificados pela creche como brincadeiras livres: tempo destinado ao **banho de sol** que dura cerca de trinta minutos, iniciando-se às 8h00min, e a tarde no **tanque de areia**; tempo de brincadeira na quadra de esportes, que acontece uma vez por semana; **tempo no parque** no qual as crianças livremente interagem.

Embora as brincadeiras no pátio sejam consideradas livres, as professoras como mediadoras dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança precisam ser também sujeitos nestas atividades, para que possam intervir, fazendo avançar a zona de desenvolvimento proximal das crianças. Supervisionar não significa ser “guarda” do cuidar e educar. É nessas experiências de interação criança-criança, criança-adulto que a linguagem se constitui em situações de comunicação, portanto, o desenvolvimento da linguagem implica na necessidade de brincadeiras e interações.

Fazendo uma breve síntese da rotina observada, destaco inicialmente que, apesar das referências feitas às DCNEI pelas professoras, o currículo vivenciado não articula as experiências das crianças com os conhecimentos sistematizados da sociedade. Também percebi que o planejamento não tem uma intencionalidade definida e que há muitos momentos de ociosidade, pois as crianças passam muito tempo esperando nos momentos da alimentação, do banho e do repouso.

Para a realização de atividades e experiências de aprendizagem com crianças de 1 e 2 anos, focando o desenvolvimento da linguagem verbal (oral e escrita), a seleção e oferta de atividades e materiais deve fundamentar-se nas necessidades e interesses das crianças. Nas quatro salas do CEI Pinocchio, verifiquei não apenas escassez de material, mas também uma organização e uma posição inadequada dos materiais, uma vez que ficam fora da visão da criança. O acervo de livros de literatura infantil é muito reduzido, os livros são de tamanho pequeno e não há livros só com imagens; não havendo também livros de diferentes texturas. Os cantinhos de leitura organizados não são atrativos. Sabe-se que a proximidade física dos livros, revistas, folhetos, gravuras, cartões com cenas do cotidiano, obras de pintores, despertam no interesse e o entusiasmo das crianças.

Há pouca disponibilidade de material escrito na sala; em cada cadeira há uma ficha com o nome da criança e a foto, para esse contato com a linguagem escrita e há o quadro dos nossos combinados. Em uma sala fica exposta a rotina registrada com fotos da professora e das crianças em diferentes tempos; existe um espaço denominado o cantinho das produções.

## 4.2 Concepções das professoras sobre desenvolvimento da linguagem dos bebês e das crianças pequenas

O estudo sobre a linguagem de bebês e crianças pequenas no contexto de um Centro Educacional Infantil tem como segundo objetivo estabelecido conhecer as concepções das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças pequenas, especificamente, na faixa etária de 1 a 2 anos.

Na entrevista realizada, foi possível perceber como pensam as professoras sobre: os objetivos da educação infantil e suas especificidades; a concepção de criança; a rotina da creche; a importância da linguagem oral; o processo de aquisição e desenvolvimento pela criança desta linguagem; o papel do professor infantil nesse processo, o contexto da creche e a organização das experiências na creche que favorecem o desenvolvimento da oralidade dos bebês e crianças pequenas.

Considero que esses pontos de vista são elementos dos saberes docentes, que assim como a linguagem também é um processo sócio-histórico.

As concepções formalizadas pelas professoras entrevistadas ao longo do percurso profissional, com experiências entre dois e quatro anos em docência na educação infantil, revelaram uma compreensão bem genérica e restrita da dimensão pedagógica do trabalho em creche.

A indagação inicial da entrevista, referente aos objetivos da Educação Infantil, foi respondida<sup>2</sup> pelas professoras à luz do senso comum, de forma muito superficial. A respeito dos objetivos a professora Alice afirma que: “– Nunca eu havia trabalhado com criança de um ano de idade. Nunca eu contribui para um conhecimento total deles, do convívio social, as regras, etc”. Já a professora Lisa diz que “– Os objetivos, vou pensar. É cuidar e educar”. Nesse sentido, esta última aproximou-se um pouco do que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, a qual define como objetivo o desenvolvimento integral da criança. Vale ressaltar que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), as “instituições de Educação Infantil devem ter, dentre outros, o objetivo de garantir a todas as crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p. 20).

---

<sup>2</sup> Informação verbal. Trechos de respostas apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa.

Quando perguntei à professora Alice o que significava para ela o desenvolvimento integral, ela respondeu: “*É o todo. É o completo*”, resposta que representa que sua concepção sobre o desenvolvimento integral é imprecisa e limitada. O **desenvolvimento integral da criança** é o paradigma pedagógico fundante, adotado no artigo 29 da LDB/96, que não é responsabilidade só da instituição infantil, devendo ser, necessariamente, compartilhado com a família. O Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação – CNE e Câmara de Educação Básica – CEB, quando se reporta à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, redimensiona as finalidades (cognitivo-linguística, sócio-cultural-espiritual, neuromotora), respeitando as formas peculiares como as crianças na primeira infância, constroem conhecimentos, expressam-se e interagem.

No decorrer da entrevista, percebi pelas narrativas das professoras que algumas vezes referiam-se às crianças como “ALUNO”. Essa conotação revelou uma concepção pedagógica, fundamentada em uma pedagogia da infância de caráter preparatório para o ensino fundamental e, portanto, de caráter escolarizante. No contexto do novo ordenamento legal, a Educação Infantil no Brasil está construindo sua identidade, e buscando a superação de velhos paradigmas para a educação em creches.

Para Gil (1999), a entrevista apresenta uma série de desvantagens e uma delas é a inadequada compreensão dos significados das perguntas. Em diversas ocasiões as professoras davam a impressão de não compreender a pergunta, ou a viam de forma equivocada. Eu relia e enfatizava o aspecto que estava sendo analisado.

Considereei muito vaga a compreensão das especificidades dos programas de educação para crianças de 1 a 3 anos. A professora Alice chegou a apontar alguns aspectos presentes no contexto da instituição. – “*Sinto muita falta de material, de brinquedos adequados, material de leitura e o acervo com música é muito restrito. Outra questão é o espaço físico*”. Já a professora Lisa, embora um pouco confusa, destacou “*o educar e o cuidar, o que define a função social essencial da Educação Infantil*”. Ressalto que as considerações das professoras acerca das especificidades não fazem nenhuma menção relacionada às características da criança.

A criança como sujeito concreto, de direitos, pessoa em desenvolvimento – concepção essa presente em toda base legal – que ampara a Educação Infantil – tem características próprias, e segundo Formosinho (2000) a criança pequena tem características específicas, devido aos seus processos de desenvolvimento e crescimento. A referida autora reconhece como características da criança pequena a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família.

De acordo com Zabalza (1987), a criança se apresenta com um conjunto de necessidades que tanto podem ser de ordem biológica, quanto de natureza sociocultural: "O aluno da escola infantil é um sujeito não sectorizável. A aprendizagem e o desenvolvimento se dão numa dinâmica intensa em que o eixo fundamental das experiências é o EU e as relações..." (ZABALZA, 1987, p. 51-52 *apud* FORMOSINHO, 2000, p. 82).

A vulnerabilidade da criança pequena é outra característica considerada por Formosinho (2000), que diz respeito à dependência da criança em relação ao adulto que pode ser de ordem física, emocional e social, devido a sua tenra idade.

Zabalza (1987), citando Volpi (1980), diz sobre a criança: "É um ser frágil que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes. (...) É um ser dependente dos outros para a satisfação das suas necessidades durante um longo período de tempo, mas que, simultaneamente, fala desde cedo "cem linguagens" (*apud* FORMOSINHO, 2000, p. 82).

Ao serem indagadas sobre a importância da linguagem oral para o desenvolvimento integral das crianças, percebi que, conquanto não tenham uma concepção de linguagem teoricamente sólida, as entrevistadas diferenciaram-se em relação a esta concepção. A professora Alice deu indícios de que considera a linguagem um instrumento de comunicação, como fazem muitos estudiosos do desenvolvimento infantil, incluindo Cardoso (2012, p. 16), que assim se expressa: "Quando se considera a linguagem **instrumento de comunicação**, ela passa a ser entendida como um código que transmite uma mensagem".

A professora Lisa sinalizou nas entrelinhas que tem uma concepção de linguagem mais próxima da visão da linguagem como forma de interação, ao argumentar que ela se desenvolve por meio das interações na família e na escola, com experiências compartilhadas. Essa interpretação corrobora outra concepção apresentada por Cardoso (2012, p. 16), segundo a qual, a linguagem é vista como **forma de interação**: "[...] a linguagem é vista como um lugar de interação humana. [...] com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala".

Não foi possível identificar nas respostas das professoras se elas atribuem grande importância à linguagem oral, e se reconhecem a necessidade de trabalhar sistematicamente linguagem na rotina da creche.

Os estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem comprovam que a aprendizagem da linguagem oral é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem seu universo social. As DCNEI, em seu artigo 9º, inciso III, determinam que as práticas pedagógicas garantam experiências e que "possibilitem às crianças experiências de narrativas,

de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritas”.

Segundo Junqueira Filho (2001), o desenvolvimento da linguagem oral não acontece de forma natural nem mágica, mas por meio da interação do adulto com a criança e entre as próprias crianças. Daí a importância da imersão das crianças em um ambiente falante rico e diversificado, pois são essas experiências, conforme argumenta Junqueira (2001), que vão significando para os bebês, o papel da sonoridade e da oralidade na vida deles e no mundo.

Para as entrevistadas, na creche o papel do Educador Infantil em relação ao desenvolvimento da linguagem é “*de ser comprometido*” com a linguagem (Professora Alice), e de ser o mediador (Professora Lisa). De acordo com Junqueira (2001) o papel do professor é de grande relevância, pois além de mediador, o educador infantil que interage dez horas com as crianças pequenas na instituição é a “referência de falante”. O referido autor adverte que - “se os adultos não se dirigirem às crianças através da fala – natural, espontânea e intencionalmente – estas crianças ficarão privadas de modelos de falantes e de falas que signifiquem esta linguagem na intermediação, na interação entre elas e os adultos, entre eles e o mundo”. (2001, p. 136).

De acordo com a Proposta Pedagógica do município de Fortaleza (2009), o trabalho com a linguagem na Educação Infantil se constitui um dos eixos básicos da Educação Infantil, devido à sua importância para o desenvolvimento, organização e expressão do pensamento, dos sentimentos e das vivências, e como meio de representar, interpretar e até mesmo modificar a realidade.

Essas concepções apresentadas de forma sucinta, extraída das falas, expressões faciais, gestos e entonações das professoras no momento da entrevista, nos revelam o pensamento pedagógico dessas parceiras que optaram pela Educação Infantil. Suas ideias e concepções são os embriões da prática pedagógica com as crianças pequenas no contexto da creche.

A qualidade na educação infantil, e precisamente na creche, é ainda um grande desafio na nossa sociedade. Para Cruz (2000), o desafio é a busca da sua identidade, que deve aliar cuidado e educação, mas cuidado e educação com qualidade.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi analisar a contribuição da rotina de um Centro de Educação Infantil da rede pública municipal para o desenvolvimento da linguagem oral de crianças com idade de 1 a 2 anos e 11 meses. Embora nesta faixa etária do desenvolvimento, o processo de comunicação seja estabelecido por meio do olhar, expressões faciais e gestos simbólicos, o foco do estudo foi a investigação de como a rotina da creche pode potencializar a oralidade da criança.

Inicialmente, é necessário registrar a eficácia do caminho metodológico para a consecução dos objetivos da presente pesquisa. A técnica da observação possibilitou o registro fiel da rotina desenvolvida no infantil I e II do CEI pesquisado, bem como a avaliação da contribuição da mesma para o desenvolvimento da oralidade das crianças. As entrevistas com as professoras revelaram suas concepções sobre a creche e o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e os questionários forneceram os dados que auxiliaram a contextualizar as concepções das professoras.

Destaco também que os estudos da teoria sociointeracionista de Lev Semyonovitch Vygotsky possibilitaram a compreensão de que é nas relações sociais que cada um se apropria dos produtos culturais do seu meio. Portanto, é por meio das interações, que a pessoa vai se constituindo historicamente como pessoa, inserido numa cultura e imerso na linguagem.

Ressalto a importância da compreensão da rotina como a espinha dorsal do cotidiano em uma instituição de educação infantil, a partir dos seus elementos constitutivos: ambiente, tempo, atividades e materiais. (Barbosa, 2006). É, pois, por meio da articulação desses elementos que o professor poderá desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento, as aprendizagens e bem-estar das crianças.

O corpus deste trabalho teve dois eixos básicos: primeiro, a caracterização e análise da rotina do CEI Pinocchio, focalizando sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, e segundo, o conhecimento das concepções das professoras acerca da educação infantil, desenvolvimento, rotina e o desenvolvimento da linguagem oral nos primeiros três anos da criança.

Em relação à rotina do CEI, observei uma rotina rígida, uniforme, centrada na figura do professor, e na qual as experiências das crianças relacionadas, ao desenvolvimento da fala, como instrumento de comunicação e de expressão, são muito limitadas. Constatei que em algumas atividades/tempos pedagógicos, os adultos, ao dirigirem-se às crianças por meio da fala, o fizeram no sentido de advertência e disciplinamento. Não houve nenhuma intenção de promoção da expressão oral das crianças, das trocas e diálogos delas com os adultos e entre seus coetâneos.

Sobre as concepções básicas norteadoras das práticas pedagógicas das professoras do referido CEI, coletadas via entrevista individual, constatei uma compreensão bem genérica e restrita da dimensão pedagógica do trabalho da creche. Detectei uma compreensão muito vaga sobre as especificidades da criança pequena e sobre os objetivos da educação infantil. Elas não se referiram nem à importância da linguagem oral para o desenvolvimento nem à necessidade de um trabalho mais sistemático voltado para a ampliação da competência linguística das crianças. Demonstraram desconhecer que a aprendizagem da linguagem oral possibilita às crianças a ampliação do seu universo social.

Como registrado pelas entrevistas, as professoras mencionaram que o papel do educador infantil é ser comprometido com a linguagem (Professora Alice), e ser o mediador (Professora Lisa). De acordo com Junqueira (2001), além de mediador, o educador infantil é a referência de falante; ele adverte que se os adultos não se dirigirem às crianças através da fala, estas crianças ficarão privadas de modelos de falantes e de falas.

Ao longo do período das dez visitas de observações e registros feitos por meio de diário de campo, vídeos e fotos do cotidiano da creche, a identificação e descrição das manifestações linguísticas das crianças constituíram o maior desafio deste trabalho. O fato poderia ser atribuído somente à inteligibilidade das falas, devido à construção de sentenças incompletas e às dificuldades relacionadas com a omissão ou troca de sons. Levanto, porém a hipótese de que as poucas oportunidades que as crianças tiveram de se expressar verbalmente contribuíram para o desafio encontrado.

Ao finalizar esta pesquisa, resalto as seguintes constatações: a) as interações sociais efetivamente asseguram o desenvolvimento da comunicação; b) a rotina da instituição pesquisada é empobrecida na perspectiva de construção da autonomia das crianças e do oferecimento de oportunidades relacionadas com comunicação e expressão; c) as professoras da creche demonstram dificuldade de articular os conhecimentos teóricos obtidos na formação

de pedagoga e a prática que desenvolvem; d) o contexto cultural influencia na definição do enfoque pedagógico da rotina de uma instituição. Apesar de ter pesquisado em apenas uma instituição, muitos estudos indicam que as creches para crianças com desvantagem social, econômica e cultural caracterizam-se pela ausência de estratégias que estimulam a fala, a comunicação, o diálogo, não atingindo, pois o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para sua apropriação e ampliação dos conhecimentos já construídos pela humanidade. Vale lembrar que os professores, assim como os pais, são os principais estimuladores do desenvolvimento da oralidade da criança, sendo, pois, papel dos mesmos planejar e mediar as situações de aprendizagem da linguagem oral.

Para mim, a realização desta pesquisa suscitou muitas reflexões e sinalizou perspectivas que não se limitam à melhoria da minha prática pedagógica, No campo conceitual, destaco o entendimento da rotina como “categoria pedagógica” e a compreensão mais profunda da importância das situações de comunicação para o desenvolvimento global das crianças pequenas no contexto das creches.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Kátia de Souza,; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos interativos de bebês em creches. *Psicologia, Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.25, n.2, p.378-389, 2012
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As Especificidades da Ação Pedagógica com os Bebês**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6670&Itemid;.>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6670&Itemid;.>). Acesso em: 15 fev. 2015.
- BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Tereza. Solé, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BOGDAN, Robert. BILKEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Brasil, 1996.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Distrito Federal.
- BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009.
- BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.
- COLL, César (org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo, Editora Ática, 1996.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. “Desenvolvimento e aprendizagem da criança”. In: **Série Ensinando e Aprendendo**, vol.2; Fortaleza, SEDUC, 2000.
- FILHO, Domingos Parra. SANTOS, João Almeida. **Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, teses e dissertações**. 3ª edição. São Paulo: Futura, 2000.

FORMOSINHO, J. Cadernos PEPT, Lisboa: ME, 2000. p.16-43.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. FORMOSINHO, João (Org.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2002.

FRAGO, Viñao Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, SP, nº 0, p. 63-82, set./dez., 1995.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLDSCHMIED, Elinar. JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2ª edição. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

HOHMANN, M. *et al.* **A criança em ação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, Lendo e Escrevendo com as crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.153-164.

KUHLMANN JR., Moysés. **Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922). Exposições e congressos patrocinando a “Assistência Científica”**. 1990. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC.

KUHLMANN JR., Moysés.; BARBOSA, M. C. Pedagogia e rotinas no “Jardim da Infância”. In: KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo : Atlas, 2010. 315 p.

LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. IN: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. 20.ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. **Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAPALIA; Diana; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundo da criança**. 8.ª edição. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROSA, M. E. **Desenvolvimento da linguagem e da inteligência da criança de 0 a 2 anos**. 2008. Monografia (Licenciatura em Educação Infantil). Instituto Superior de Educação Pró-Saber, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Tereza. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRISTÃO, Rosana Maria. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. [4. ed.] / elaboração prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Rosana Maria Tristão (do nascimento aos três anos de idade - Universidade de Brasília/UnB, prof.<sup>a</sup> Ide Borges dos Santos (quatro a seis anos de idade) - MEC/SEESP (especialista em deficiência mental) Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.65 p.

VOLTERRA, V.; BATES, E.; Benigni, L.; BRETHERTON, I.; CAMAIONI, L. First words in language and action: A qualitative look. In: E. Bates. **The emergence of symbols: cognition and communication in infancy**. New York: Academic Press, 1979, pp. 141-222.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### PERGUNTAS

1. Quais os objetivos da Educação Infantil? (Se a resposta incluir o termo de desenvolvimento integral) acrescentar: O que significa para você desenvolvimento integral?
2. Que especificidades devem ter os programas de Educação Infantil para crianças de 1 a 3 anos?
3. Você pode descrever como é o cotidiano do seu grupo no Infantil I? (O mesmo para o Infantil II)
4. De que forma esse cotidiano está contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?
5. Você consegue se comunicar bem com as crianças do seu grupo? Considerando a maioria das crianças, eles já se comunicam por meio da linguagem oral de forma relativamente compreensível?
6. Na sua opinião, por que a linguagem oral é tão importante para o desenvolvimento integral da criança?
7. A linguagem oral da criança se desenvolve “espontaneamente” como os comportamentos “sentar”, “andar” ou seu desenvolvimento depende das experiências vivenciadas pelas crianças?
8. Você acha que um programa de creche deve ter objetivos definidos em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças? Quais seriam esses objetivos? De que forma poderiam ser atingidos?
9. De que forma as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto do grupo de creche sob sua responsabilidade estão contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral delas?
10. Especificamente, qual deve ser o papel do Educador Infantil de creche para o desenvolvimento da linguagem das crianças?
11. Como e quando você ajuda as crianças a desenvolver sua oralidade?
12. Há crianças na sua turma que apresentam grandes dificuldades para se expressarem oralmente? Quais as estratégias utilizadas para lidar com essas crianças?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL PESSOAL E  
PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

**QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DO  
PROFESSOR**

**OBS.:** As informações deste questionário servirão para conhecimento prévio do perfil dos professores que participarão do referido estudo. Estes dados ficarão arquivados nos registros do pesquisador e não serão divulgados. Sua contribuição é muito importante para a condução do estudo proposto. Obrigada por sua participação!

**1. Dados de identificação:**

Nome:

Idade:

Sexo:

Estado Civil:

Local de nascimento (cidade e estado):

**2. Formação Profissional (Inicial e Continuada):**

Preencher o quadro abaixo com as informações referentes à sua formação profissional:

Nível de Escolaridade		Nome do Curso	Nome da instituição onde cursou	Ano de início	Ano de conclusão
Ensino Médio					
Ensino Superior					
Pós-Graduação	Especialização				
	Mestrado				
	Doutorado				
Cursos de curta duração (a partir de 40 h/a)					
Cursos de curta duração na área da Educação Infantil (a partir de 40 h/a)					

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

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente

A abordagem desses seminários, palestras e cursos, geralmente referem-se à:

- Educação Infantil ( )

Cite alguns temas:

- Outras áreas da Educação ( )



Cite alguns temas: \_\_\_\_\_

2.3. A SME oferece alguma formação específica para professores da Educação Infantil?

( ) Sim ( ) Não

- Em caso afirmativo, responda às questões abaixo:

a) Qual a frequência dessa formação?

b) Qual carga horária?

c) Onde são realizadas?

d) Quais temas geralmente são abordados?

### **3. Experiências Profissionais**

3.1. Quanto tempo você tem de experiência profissional no Magistério?

- Nesse tempo, em que etapas ou modalidades de educação você já atuou:

a) Educação Infantil ( )

b) Ensino Fundamental I ( )

c) Ensino Fundamental II ( )

d) Outros ( ). Especifique:

3.2. Há quantos anos você atua na Educação Infantil?

3.3. Nesse tempo, em qual/quais turma(s) você já atuou na Educação Infantil?

Creche ( ) Pré-escola ( )

- Especifique a turma atual:

3.4. Há quanto tempo trabalha na rede pública municipal? Especifique o ano em que foi admitida.

- Qual a sua atual situação funcional na referida rede:

( ) Efetiva ( ) Contrato Temporário ( ) Outra situação. Qual?

3.5. Qual a sua carga horária mensal de trabalho no referido município?

3.6. Há quanto tempo trabalha na atual instituição de educação infantil?

**Muito obrigada por sua colaboração!**

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS INFANTIL I “A”



Prefeitura de  
**Fortaleza**

## AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS - INFANTIL I “A”

Autorizo meu (minha) filho (a) a participar de um estudo realizado nesta Instituição pela prof.<sup>a</sup> Maria Mercês Camelo Sousa Batista, aluna do curso de Especialização em Educação Infantil da UFC/FACED. O referido estudo constará de registros com fotos e imagens e serão expostos na universidade.

## ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

-Antonia Pereira de Sousa  
 Mônica Larto Alves Oliveira  
 Maria Camila Matias Frayano Rocha  
 Mônica Maria Souza de Oliveira  
 Elizabeth Maria da Silva Pócio  
 Solange Murtinho da Silva  
 Keurim de Abreu  
 Eudécia Alves de Freitas  
 Dania de Fátima S. Silva  
 Emanuela Maria Paiva Bandeira  
 Lenyza Maria de Souza  
 Oléudysson  
 Ana Carolina Rodrigues Sousa

Fortaleza, 23 de dezembro de 2014.

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS INFANTIL II “B”



Prefeitura de  
**Fortaleza**

## AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS - INFANTIL II “B”

Autorizo meu (minha) filho (a) a participar de um estudo realizado nesta instituição pela prof.ª Maria Mercês Camelo Sousa Batista, aluna do curso de Especialização em Educação Infantil da UFC/FACED. O referido estudo constará de registros com fotos e imagens e serão expostos na universidade.

## ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Joanna Ortiz Carvalho de Menezes

Elizma Gêia Marinho

Carla Paula Jacintho de Souza

Dra. Jacintho de Souza

Nayane de Sousa Afonseca

Donna Cortes da Silva

Regiz Fêler da Silva Guimarães

me. Soraia de Alameda de Souza

Maria Odaisa Pereira das Santas

Maria Solange do Nascimento

Madalene Rios Moura

Maria do Socorro Oliveira Farias

Maria Karine Silveira

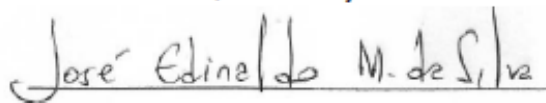
Fortaleza, 23 de dezembro de 2014.

## ANEXO C – DECLARAÇÃO DO REVISOR

### DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICA

Eu, José Edinaldo Monteiro da Silva, casado, CPF n.º 903.910.803-00, Carteira de Identidade n.º 970020169-34, SSP-CE, graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará, portador do diploma de n.º 86004, devidamente registrado no Ministério da Educação, declaro, para a Universidade Federal do Ceará (UFC)/Faculdade de Educação (FACED), que revisei o trabalho de conclusão de curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, intitulado “LINGUAGEM DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO CONTEXTO DE UM CENTRO EDUCACIONAL INFANTIL”, de MARIA MERCÊS CAMELO SOUSA BATISTA. Declaro ainda que o presente trabalho de conclusão de curso encontra-se de acordo com as normas ortográficas e gramaticais vigentes, com o manual de normalização da UFC e normas vigentes da ABNT.

Fortaleza, 09 de março de 2015



José Edinaldo Monteiro da Silva

CPF: 903.910.803-00

Graduado em Letras Port. e Literaturas de Língua Portuguesa – UFC