



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O QUE VOCÊ FALA, PROFESSOR, TEM IMPORTÂNCIA?
O TRABALHO PEDAGÓGICO NA CRECHE E O DESENVOLVIMENTO
DA LINGUAGEM ORAL DA CRIANÇA

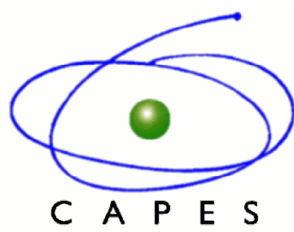
Manaus
2013

EVELLYZE MARTINS REINALDO PINHO

**O QUE VOCÊ FALA, PROFESSOR, TEM IMPORTÂNCIA?
O TRABALHO PEDAGÓGICO NA CRECHE E O DESENVOLVIMENTO
DA LINGUAGEM ORAL DA CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

Manaus
2013



Este trabalho foi desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a concessão de bolsa de estudo.

TERMO DE APROVAÇÃO

EVELLYZE MARTINS REINALDO PINHO

O QUE VOCÊ FALA, PROFESSOR, TEM IMPORTÂNCIA? O TRABALHO PEDAGÓGICO NA CRECHE E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DA CRIANÇA

BANCA EXAMINADORA

.....
Profª. Dra. Antonia Silva de Lima – Membro
Universidade Federal do Amazonas

.....
Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa – Membro
Universidade Federal do Amazonas

.....
Profª. Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Membro Suplente
Universidade Federal do Amazonas

.....
Profª. Dra. Michelle de Freitas Bissoli – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os educadores infantis, em especial aos meus primeiros educadores, minha mãe Gláucia, minha avó Dina e meu pai Reinaldo, razão da minha busca em aprender cada dia um pouco mais. E ao meu esposo pelo apoio incondicional para a realização deste trabalho.

Agradecimentos

A Deus, pelo dom da vida e proteção diária.

À minha mãe, pelo exemplo de amor, carinho, compreensão e apoio incondicional nas minhas conquistas diárias. Mesmo à distância esteve sempre presente com seus telefonemas que me renovavam de esperança.

À minha avó Dina por ter enchido a minha infância de ensinamentos que trago guardado nas minhas memórias mais especiais.

Ao meu esposo Luiz Alberto, um homem incrível, essencial em todos os momentos que tenho vivido, por me mostrar diariamente, com seu amor e companheirismo, sua serenidade e paciência, a presença do verdadeiro amor de Deus em nosso casamento, em nossas vidas.

Ao meu pai e minha madrastra pelo estímulo constante e pela fé nas minhas vitórias.

Aos meus irmãos Hugo e Hully, por terem feito da minha juventude um tempo de mais encantamento, brincadeiras e descobertas.

À minha melhor amiga Tereza Raquel e sua família, por terem transformado meu viver. Nossa amizade foi construída sobre o alicerce de muito amor, carinho e pureza, que hoje permeia as minhas lembranças mais doces.

Às minhas professoras de graduação em Pedagogia: Silvia Helena Cruz e Rosimeire Andrade Cruz, da Universidade Federal do Ceará, que com seu carinho e dedicação me iniciaram nos conhecimentos quanto à educação institucionalizada da infância.

Aos amigos que conheci graças a esse trabalho, que foram meu apoio logo que cheguei em Manaus, em especial às três pessoas que se tornaram verdadeiros irmãos: Luciana Pereira, Valciney Medeiros e Mirna Ordones. Irmãos que contribuíram e fizeram parte dessa caminhada em busca do conhecimento e me ensinaram que educação se constrói com amor e profissionalismo.

À gestora, à pedagoga e a todos da creche, principalmente às educadoras, obrigada pelo carinho da acolhida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação pelos tantos ensinamentos novos, que contribuíram com o meu amadurecimento, crescimento profissional e pessoal nesse percurso da pesquisa, em especial aos professores Carlos Humberto e Luciola pelas ricas e valiosas contribuições na qualificação do meu estudo.

À minha orientadora, Michelle de Freitas Bissoli, agradeço imensamente. Não tenho palavras para descrever o quanto sou grata por todo empenho e por toda paciência em me ensinar, pela sua orientação dedicada e cheia de sabedoria nas colocações e incentivo à melhoria do trabalho, pelos ensinamentos novos, que contribuíram com o meu amadurecimento, crescimento profissional e pessoal, pelo exemplo de educadora comprometida com a luta diária por qualidade na Educação Infantil, pelo carinho e confiança em todos os momentos dessa nossa construção da pesquisa. Nada do que eu diga poderá expressar minha gratidão neste momento.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Ou Isto ou Aquilo
Por Cecília Meireles

*Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

RESUMO

A presente pesquisa traz algumas reflexões acerca das regularidades do desenvolvimento da linguagem oral da criança de zero a três anos (de acordo com a Teoria Histórico-Cultural), da percepção das professoras da creche quanto à relevância das práticas pedagógicas no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e da influência da comunicação estabelecida entre professora e crianças. Reflete especificamente sobre o cenário em uma creche existente no município de Manaus. Tal estudo tem como objetivo geral compreender a relação entre o diálogo estabelecido entre professoras e crianças e o desenvolvimento da linguagem oral na prática pedagógica da creche. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que adotamos como procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, as observações participantes, as autoscopias e as entrevistas semiestruturadas. Por meio das leituras, dos diálogos, das aulas e das orientações, buscamos também perceber e compreender a creche no interior de um movimento político que toca questões como a formação e a valorização do trabalho do professor, a função da creche e os conceitos de criança e infância que permeiam a prática docente. São resultados da investigação: a necessidade de possibilitar às crianças a fala no contexto escolar, levando em consideração o que dizem e travar desafios dialógicos, dando continuidade ao pensamento apresentado por elas, questionando-as e fazendo-as refletir mais profundamente sobre os temas abordados. Além disso, ressaltamos a necessidade das educadoras de aprofundarem seus conhecimentos quanto à importância de suas ações pedagógicas no desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil, possibilitando, dessa maneira, um espaço comunicativo ainda mais participativo e relevante. Acreditamos ser necessário consolidar a autonomia e iniciativa das crianças, bem como a sensibilização das professoras quanto à importância dos diálogos (mesmo dos pequenos), da necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância e da ressignificação das práticas por intermédio de uma formação continuada em serviço.

Palavras-Chave: Primeira Infância. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Linguagem Oral.

ABSTRACT

This research brings some reflections about the regularities of the development of the oral language of the children with zero to three years old (according to the Historic-Cultural Theory), about the perception of the teachers from the kindergarten on the importance of the pedagogical practices in the development of the oral language of the children and the influence of the communication set between the teacher and the children. It makes us think specifically about the scenery in a kindergarten in the city of Manaus. This paper presents as its general objective to understand the relation between the dialogue set among the teachers and the children and the development of the oral language in the pedagogical practice of the crèche. It is a qualitative research where we used as methodological procedures: the bibliographical research, the participant observations, the auto-analysis through short videos and the semi-structured interviews. By the readings, the dialogues, the classes and the orientations, we also try to notice and understand the crèche inside of a political movement that brings issues as the formation and the valorization of the teacher's work, the role of the crèche and its concepts of children and childhood that are present in the teacher's practice. The results of the investigation are: the necessity of making possible to the children the speech in the school context, taking into consideration what they say and face the dialogical challenges, giving continuity to the thought presented by them, questioning them and making them think deeply the themes approached. Furthermore, we highlight the necessity of the educators to deepen their knowledge on the importance of their pedagogical actions in the development of the children's language and thought, making possible to create a space for communication and a more participant and relevant one. We believe to be necessary to consolidate the children's autonomy and initiative, as well as the teachers' sensibility about the importance of the dialogues (even the small ones), about the necessity of deepening the knowledge on children's development in the first childhood and find other significances of the practicing by a continuing formation in service.

Key-words: First Childhood. Children's Education. Historic-Cultural Theory. Oral Language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

COEDI (Coordenação Geral de Educação Infantil)

CME (Conselho Municipal de Educação)

CMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil)

DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil)

FACED (Faculdade de Educação)

FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)

MEC (Ministério da Educação)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

PNE (Plano Nacional de Educação)

PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)

RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil)

SEAS (Secretaria de Estado da Assistência Social)

SEDUC (Secretaria do Estado de Educação do Amazonas)

SEMED (Secretaria Municipal de Educação)

TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

UFAM (Universidade Federal do Amazonas)

UFC (Universidade Federal do Ceará)

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Planta da sala observada, primeira organização do espaço. Produzida pela autora.....	45
Figura 02 – Planta da sala observada, organização definitiva do espaço. Produzida pela autora.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quadro de funcionários trabalhando na instituição pesquisada no ano de 2012.....	37
Quadro 02 – Quadro com a rotina criada pelas professoras para a creche no ano de 2012	47
Quadro 03 – Quadro que sistematiza as diferentes fases do desenvolvimento da comunicação da criança	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 01	
1 – O PERCURSO DA PESQUISA	24
1.1 – A entrada no lócus da pesquisa	24
1.2 – Primeiro foco: A creche como espaço institucionalizado	37
1.3 – Segundo foco: A turma observada	43
1.4 – Terceiro foco: As educadoras	49
1.5 – Quarto foco: As crianças	50
CAPÍTULO 02	
2 – O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E A COMUNICAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA.....	54
2.1 – Alguns apontamentos sobre a relação entre linguagem e pensamento na primeira infância	73
CAPÍTULO 03	
3 – A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO VIVIDO NA TURMA	80
3.1 – As cenas do cotidiano	80
3.2 – O que dizem as professoras	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	117

INTRODUÇÃO

A preocupação com a educação da criança nos seus primeiros anos de vida é algo relativamente recente no Brasil. Nossas creches e pré-escolas datam do final do século XIX, mas é apenas a partir da década de 1970 que a luta pelo atendimento de crianças em creches e pré-escolas ganha impulso e mobiliza a sociedade civil, o que se reflete na ampliação de instituições e no estabelecimento de marcos legais que definem a Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança pequena em nosso país (CRUZ, 2000).

Após seis constituições federais no Brasil, a Educação Infantil é reconhecida apenas na Carta Magna de 1988, quando rompe com a perspectiva assistencialista. É a partir das leis que são promulgadas após este marco que o profissional desta área passa a ter como exigência mínima a formação em nível médio, no entanto ainda não sendo obrigatório a formação em nível superior. Tal exigência passa a vigorar a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, sendo mais tarde reafirmada com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia que, em 2006, conferem ao curso superior em Pedagogia a prerrogativa de formação inicial de professores para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, dentre outras atribuições.

Na Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/96, a Educação Infantil é situada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico-psicológico-intelectual-social, assim, complementando a ação da família e da comunidade.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 01) foi adotada a seguinte definição para a Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

As Diretrizes retomam e aprofundam objetivos, metas e estratégias para a qualidade do atendimento das crianças pequenas constantes da publicação, em 2006, da Política Nacional de Educação Infantil, que estabeleceu as responsabilidades da Federação, dos Estados e Municípios em relação à Educação Infantil, assegurando a inclusão das crianças portadoras de necessidades especiais, o aumento da oferta de creches e pré-escolas – a meta não alcançada era atingir, até 2010, 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças de 4 a 5 anos – e a formação inicial e continuada específica para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Compreendemos que a projeção da meta foi superestimada diante das condições reais para cumpri-la, faltando principalmente o apoio e empenho político necessário.

Neste sentido, somente nas últimas décadas do século passado, o atendimento infantil em creches e pré-escolas apresentou crescimento significativo, embora ainda muito longe das metas. O relatório final da pesquisa *Educação Infantil no Brasil: avaliação quantitativa e qualitativa* (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2012) revela que se o atendimento em creches no Brasil, no ano de 2001, se estendia a 10,5% das crianças de zero a três anos de idade, em 2008, a taxa de atendimento elevou-se para o patamar de 18,1%. Mais recentemente, segundo dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (BRASIL, 2012), 20,8% das crianças do Brasil, em 2011, na faixa de 0 a 3 anos, frequentavam algum tipo de creche.

Assim, mesmo que o caminho para a universalização seja ainda bastante longo, podemos perceber um salto que demonstra uma maior preocupação social e política com as crianças bem pequenas.

Dentre os fatores que explicam essa expansão quantitativa, merecem destaque a urbanização, a industrialização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as modificações na estrutura da família contemporânea (BARRETO, 1998). Cabe-nos, entretanto, questionar: estaria o aumento quantitativo sendo acompanhado pela qualidade do cuidado e da educação nas creches e pré-escolas brasileiras?

Cabe salientar, como forma de localizar nossa pesquisa no contexto sócio-histórico atual, que no dia quatro de abril do ano vigente (04/04/2013) entrou em vigor a Lei

nº12.796, que constitui uma atualização da Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/96. Entre as alterações encontramos, no Artigo 4º, a inserção obrigatória de crianças com quatro anos de idade na pré-escola. De acordo com o que foi estabelecido na mais recente alteração da LDB, a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade e organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Quanto ao período que a criança deverá passar na escola, ficou estabelecido em no mínimo quatro horas diárias, podendo se estender para sete horas quando em tempo integral. Existe hoje a obrigatoriedade de 200 dias letivos. A criança deve cumprir uma frequência mínima de 60% do total de horas. E é obrigatória a expedição de documentação pelas instituições de ensino, que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, não tendo como objetivo aprovar ou reprovar a criança.

No entanto, será que a obrigatoriedade da Educação Infantil significa qualidade? Será que a obrigatoriedade a partir dos 4 anos não representaria uma espécie de “abandono” da creche ao vincular o atendimento das crianças de até três anos de idade à iniciativa de entidades privadas sem fins lucrativos, retomando discursos e práticas assistencialistas para as crianças bem pequenas (FARIA; AQUINO, 2012)?

Se tais medidas sequer garantem que desde cedo a criança esteja inserida em um ambiente educacional, tendo em vista a inexistência de pré-escolas para o atendimento de todas as crianças de quatro e cinco anos no Brasil, não asseguram ainda que, mesmo matriculadas, elas recebam educação de qualidade, não garantem que elas sejam atendidas de forma a ter seu desenvolvimento integralmente proporcionado – o que implica múltiplos e complexos fatores.

Para que a Educação Infantil cumpra seu papel, um dos aspectos fundamentais é que o currículo seja constituído e compreendido com a participação dos professores e professoras. Entendemos que o professor deve ser parte ativa no processo de construção do currículo da Educação Infantil, com a colaboração das crianças, de suas famílias, da comunidade envolvente. Isso porque são os profissionais que têm consciência do para que de suas ações, e buscam, por intermédio de seu trabalho, alcançar o desenvolvimento infantil a partir de um conhecimento profundo sobre o desenvolvimento humano dos primeiros anos de vida e das influências da educação nesta fase, embora compreendamos

que historicamente os educadores têm sido excluídos ou mesmo subjugados dentro deste processo. Mesmo no caso de propostas mais abertas que pressupõem um papel mais ativo dos professores no processo de implementação das propostas curriculares, observa-se que as condições essenciais para tanto não são garantidas.

Para que isso ocorra é necessário aos profissionais uma formação capaz de instrumentalizá-los com conhecimentos teóricos, práticos, multidimensionais e específicos (BISSOLI, 2007). É imprescindível uma formação que os sensibilize para a escuta e para o profundo conhecimento do desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida. Por essas razões, o Curso de Graduação em Pedagogia tem sido reformulado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) na busca de alcançar tais objetivos.

Como nossa pesquisa acontece na cidade de Manaus, acreditamos ser importante também vislumbrar como vem se configurando o atendimento das crianças pequenas no Amazonas, lócus de nossa investigação, para que tenhamos uma compreensão mais profunda do campo em que nosso trabalho se insere. O último Censo Demográfico (IBGE, 2010) demonstra que 12,9% das quase 3.500.000 pessoas residentes naquele ano no Estado do Amazonas possuíam entre zero e cinco anos de idade. Isso representa aproximadamente 452.920 crianças em um estado no qual a taxa de fecundidade (2,36) ainda supera a brasileira (1,90) e a da própria região Norte (2,33).

Nesse sentido, embora saibamos que a população brasileira e amazonense envelhecem, temos, em nosso estado, a peculiaridade de que o nascimento de crianças ainda encontra-se superior à média nacional, o que acresce responsabilidade ao poder público e, também, à Universidade, se queremos que nossas crianças tenham condições dignas e humanizadoras de vida e de educação.

Os números revelam, ainda, que a frequência escolar das crianças de até cinco anos de idade encontra-se bastante aquém daquela a que almejamos desde a promulgação da Constituição de 1988. No Amazonas, apenas 5,4% das crianças em idade própria estão matriculadas em creches e 6,13% em pré-escolas, de acordo com recentes dados da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, referentes ao ano 2012.

Assim, se consideramos que a Educação Infantil é um tempo e um espaço de desenvolvimento intencionalmente organizado para contribuir com o crescimento bio-

psíquico-social da criança, observamos que, lamentavelmente, um direito constitucional não vem sendo garantido aos pequenos cidadãos brasileiros e, em especial, aos pequenos amazonenses.

Em Manaus, o atendimento em creches é realizado, atualmente, por duas instituições conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação e por sete creches municipais, com atendimento de 1.400 crianças entre 1 e 3 anos de idade. No início dessa pesquisa havia apenas uma creche pública para todo o município, além de três conveniadas. Seis creches foram inauguradas nos primeiros seis meses do ano de dois mil e treze e existe a promessa da Secretaria Municipal de Educação de que elas totalizem cinquenta instituições até o final da atual gestão municipal.

Cabe ressaltar que há, ainda, nos diferentes Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), salas com turmas do chamado Maternal, atendendo crianças de 3 anos, mas os menores não têm acesso ao cuidado e à educação de que têm direito.

Dessa forma, entendemos que o reconhecimento da importância da educação infantil realizado às custas de muitas lutas, pela legislação brasileira, especialmente pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é um dos avanços mais significativos na área, mas precisa ser acompanhado pela implementação de políticas públicas que garantam a creche e a pré-escola como espaços de socialização, educação e cuidado. As conquistas no âmbito legal, por si só, não garantem mudanças significativas no cotidiano de creches e pré-escolas.

Sabemos que a creche e a pré-escola têm sido, na vida de muitas crianças, um locus essencial para a ampliação de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Tal assertiva pode ser comprovada pelo fato de que, no Amazonas, 20,6% das crianças de até cinco anos de idade vivem em lares onde seu principal responsável – ou cônjuge – é analfabeto, de acordo com o recente documento *Situação Social nos Estados* (IPEA, 2012). Esse percentual representa, em média, 90.584 crianças, cujo acesso à cultura letrada fica prejudicado pela inacessibilidade de seus próprios pais a este que é um direito inalienável do ser humano. Além disso, compreendemos que a interação criança-criança nos espaços

coletivos potencializa experiências que promovem o desenvolvimento de sua personalidade e inteligência, mediadas pelo trabalho intencional dos professores.

Diante deste cenário nacional e local, afirmamos que nesta pesquisa buscamos compreender como esse educador tem vivenciado e possibilitado às crianças vivenciar esse espaço que é, sobretudo, de construção de relações entre as pessoas (de múltiplas idades) e delas com o conhecimento, enfocando o desenvolvimento da linguagem oral.

Partimos do pressuposto de que desde a mais tenra infância, por meio de suas interações culturais e sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, antipatias, desejos, medos. Dessa forma, vão desenvolvendo percepções, ideias e capacidades que, como construções culturais, firmarão sua personalidade e sua inteligência (CRUZ, 2006; MELLO, 2000).

As crianças expressam as peculiaridades de seu grupo cultural, constituídas pelas experiências vividas em seu contexto social, cultural e histórico. Por isso, as infâncias são diversas mesmo para sujeitos criados na mesma sociedade.

Assim, compreendemos que a educação tem o papel de garantir a criação e desenvolvimento de aptidões, habilidades e capacidades que são inicialmente externas ao indivíduo, mas que, progressivamente, são por ele apropriadas/internalizadas, configurando seu modo de ser, compreender e de atuar no mundo (MELLO, 2000). Logo, a Educação Infantil tem importância fundamental no processo de desenvolvimento geral da criança, já que se configura, em nosso país, como a primeira etapa da educação intencional e sistematicamente organizada.

De acordo com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, os primeiros anos de vida são marcados pelo desenvolvimento de diferentes capacidades e formas de expressão culturalmente mediadas, dentre elas a oralidade, que representa um ponto de viragem no desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança (MELLO, 2000).

Portanto, o cuidado não se limita às ações relativas à higiene, segurança e alimentação das crianças. Este se refere ao atendimento de todas as suas necessidades de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, que vão se modificando à medida que interagem com as outras pessoas (adultos e crianças) e com os objetos da cultura material e não-material. Segundo Guimarães (2011, p. 48)

À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche, isso significa por exemplo, dar banho, alimentar, como exigências técnicas e rotineiras somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada.

Compreendemos, assim, que o cuidado fortalece o sentido de acompanhar o outro, ampliar suas experiências no mundo e buscar formas de ouvi-lo. Tais atitudes demonstram o entendimento de que as crianças têm o que dizer sobre suas experiências e rotinas, ainda que não tenham a linguagem verbal plenamente desenvolvida.

Apesar do aumento, nos últimos anos, das discussões sobre a criança, ainda é pequeno o número de pesquisas que investigam o processo de desenvolvimento da linguagem oral infantil. Em sua maioria¹, as pesquisas referentes ao assunto tratam de questões linguísticas, psicanalíticas, linguagens plásticas ou estão relacionadas com o letramento e a alfabetização. Nestas pesquisas, a professora vai ser considerada a mediadora da inclusão social e conscientização, tendo em vista que o fator linguístico aparece como uma das mais explícitas formas de exclusão social (CRUZ, 2000).

Desenvolvemos nossa pesquisa com base na perspectiva histórico-cultural, para a qual a criança nasce com a capacidade para aprender novas potencialidades, ou seja, ela possui a habilidade ilimitada de aprender, desenvolvendo dessa forma sua inteligência e sua personalidade. Logo, a prática pedagógica intencionalmente conduzida por professoras² pode contribuir, sob esse ponto de vista, para o seu enriquecimento e complexificação,

L

¹ Para exemplificar o que afirmamos, podemos citar o resultado do levantamento feito a partir dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais promovidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) no período de 2006 a 2011. Neste levantamento, não encontramos nenhum trabalho sobre linguagem oral, ou qualquer tipo de linguagem, nos anais e resumos da SBPC. Já nas reuniões anuais da ANPEd encontramos três trabalhos nos anos de 2007 e 2010, com os temas: “Linguagem da literatura”, “Linguagem plástica na infância” e “Infância, experiência, linguagem e brinquedo”. No entanto, não focalizam a linguagem oral.

² Assumiremos neste trabalho que o profissional de Educação Infantil ainda é, em sua maioria, do gênero feminino. Inclusive na rede municipal de Educação de Manaus o corpo docente de Educação Infantil até o ano da pesquisa, em 2012, era formado somente por mulheres. Por isso, utilizaremos apenas o termo professoras.

embora nem sempre as docentes percebam a dimensão de sua atuação no desenvolvimento infantil e, em especial neste trabalho, no desenvolvimento da linguagem oral.

A partir da exposição desses pressupostos, passamos a apresentar os objetivos da investigação que deu origem a este trabalho.

Objetivo Geral:

- Compreender a relação entre o diálogo estabelecido entre professoras e crianças e o desenvolvimento da linguagem oral na prática pedagógica da creche.

Objetivos específicos:

- Compreender as regularidades do desenvolvimento da linguagem oral da criança de zero a três anos, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural.
- Analisar episódios de diálogo entre professoras e crianças no cotidiano da creche.
- Refletir sobre a percepção das professoras da creche quanto à relevância das práticas pedagógicas no desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Esse estudo foi realizado numa creche municipal de Manaus, durante o ano de 2012, com crianças de dois a três anos que estavam matriculadas na turma do Maternal II, e suas duas professoras. A pesquisa teve como procedimentos metodológicos: revisão de literatura, observação participante, filmagens e fotografias do cotidiano das crianças na creche e entrevistas com as professoras da turma.

Acreditamos que a pesquisa sobre a formação das professoras tem como uma de suas possibilidades a inserção do pesquisador no contexto em que o trabalho docente se desenvolve, o que pode contribuir, por meio de relações fundamentalmente pautadas no diálogo sobre o que se faz e se observa, para a formação continuada dos sujeitos da investigação. Além disso, compreendemos que o pequeno número de estudos sobre o desenvolvimento da oralidade das crianças (considerando ainda menor o número dos estudos que entende que a criança é um sujeito da linguagem), traz ressignificação à existência de diálogos entre elas e seus educadores. É este o intuito de nosso trabalho.

Buscamos, em nosso trabalho, sobretudo propor um estudo que envolvesse a escuta da criança e a observação da atividade pedagógica das professoras, o que se justifica por diversos motivos, dentre eles a necessidade de desmitificar a imagem da criança como um *infant*³. Além disso, consideramos que os conteúdos educativos da proposta pedagógica da creche são interiorizados como construção da criança em um processo interativo com os outros, constituindo elementos que interferem na sua visão do mundo e de si mesma. Cabe salientar, ainda, que tal temática suscitou nosso envolvimento pessoal pela relevância teórica e política que o assunto apresenta.

Para a análise dos dados coletados, utilizamos o Método de Interpretação de Sentidos (GOMES, 2007).

Nosso texto está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, expomos nosso interesse pela temática, relatamos nossa chegada à creche, nossas relações com a comunidade educacional, a problemática da pesquisa e a metodologia que utilizamos para desenvolver o estudo, caracterizando a creche, a sala de aula observada, as educadoras e as crianças investigadas. No segundo capítulo, buscamos apresentar a fundamentação teórica, enfocando o desenvolvimento da linguagem oral e da atividade de comunicação da criança, seguida pela compreensão de sua relação com o pensamento. No terceiro capítulo, fazemos a análise dos dados coletados em nossa investigação, buscando responder aos objetivos da pesquisa.

L

³ Conceito que apresenta a criança como um adulto defeituoso, incompleto. Deficiente de potencialidades e discernimento (CRUZ, 2008).

CAPÍTULO 01 – O PERCURSO DA PESQUISA

1.1 A entrada no lócus da pesquisa

Nosso interesse pela temática da pesquisa que ora apresentamos assim se justifica: após estagiarmos em creches da rede particular e da rede pública de ensino, no período de 2006 a 2009, na cidade de Fortaleza, nossa atenção foi direcionada ao baixo nível de desenvolvimento da linguagem oral das crianças matriculadas em creches da rede pública. Perguntamo-nos: por que isso ocorria?

Notamos que tal fato era comumente justificado pelas professoras como consequência do baixo nível do vocabulário dos familiares das crianças, mas em meio às reflexões percebemos que muitas crianças que estavam matriculadas nas instituições públicas, quer fosse em período parcial ou período integral, passavam parte de seu dia na companhia dos profissionais da escola e não dos familiares. Nesse sentido, passamos a questionar: qual a percepção do professor quanto à sua influência, por intermédio do trabalho pedagógico que realiza, no desenvolvimento da linguagem oral da criança da Educação Infantil?

Tendo a intenção de realizar um estudo sobre o desenvolvimento da linguagem oral da criança e sobre a importância do trabalho pedagógico neste período, assim como sobre a percepção do profissional quanto ao impacto de sua mediação, escolhemos como lócus de pesquisa uma creche da Rede Municipal de Educação da cidade de Manaus. Trata-se da Creche Municipal Vem Brincar, cujo nome fictício foi escolhido por ser um lema presente no hino da creche.

Participaram da pesquisa uma turma de Maternal II, com crianças de dois a três anos, e suas professoras – são duas professoras por turma⁴ na creche (com exceção do Maternal I que possui três professoras em sala). O interesse por essa faixa de idade deve-se

L

⁴ Uma das lutas em prol da qualidade na Educação Infantil é a existência de duas professoras formadas que atuem em uma mesma turma, abolindo a ideia de que para atuar profissionalmente com esta faixa etária é necessário apenas gostar de crianças.

ao fato de ela corresponder, de acordo com o aporte histórico-cultural de que nos servimos, ao período em que se intensifica o desenvolvimento da linguagem oral.

Tivemos como procedimentos metodológicos: revisão de literatura, a observação participante com duração de um semestre, filmagens e fotografias do cotidiano das crianças na creche, uma sessão de autoscopia⁵ e entrevista com as professoras. Buscamos utilizar recursos adequados à faixa-etária das crianças e sensíveis a seu ambiente cultural.

Nosso primeiro contato com a creche ocorreu em dezembro de 2011, quando fomos recebidas pela pedagoga que havia assumido há pouco seu cargo⁶ e, após esclarecermos sobre o teor da pesquisa, questionamos se poderíamos conversar com a diretora para obtermos a autorização para a realização da mesma. A diretora não nos recebeu, mas autorizou o estudo. Para a escolha da turma, decidimos deixar que as próprias professoras que estivessem lotadas nas turmas de Maternal II no ano de 2012 demonstrassem interesse em participar da pesquisa. Assim, combinamos que a pedagoga faria o convite para o corpo docente no encontro pedagógico do início do ano, e ela preferiu que não estivéssemos presentes nesse momento.

Quando retornamos à creche, em janeiro de 2012, fomos informadas pela pedagoga da mudança de diretoria e da recusa da nova direção em autorizar nosso estudo. Pedimos uma reunião para maiores esclarecimentos sobre nossa pesquisa. Fomos recebidas pela nova diretora e, após explicarmos do que se tratava nosso trabalho, fomos autorizadas a desenvolver a investigação. Apesar disso, a diretora deixou transparecer uma preocupação quanto ao objetivo da pesquisa, demonstrando concordar com a sua realização pelo fato de nosso trabalho estar vinculado ao estudo e à observação do desenvolvimento das crianças.

Após essa conversa, a pedagoga solicitou um tempo para avisar as professoras. Retornamos um dia depois, mas ela pediu que aguardássemos para que ela soubesse quais

⁵ A autoscopia é um procedimento de coleta de dados que possibilita reflexão sobre as ações registradas, pois permite que o sujeito da ação identifique e analise por si mesmo suas atitudes. Ocorre da seguinte forma: o sujeito é videogravado em seu ambiente de atividade e posteriormente é colocado para assistir e analisar suas ações. O pesquisador vai registrar a análise do sujeito e analisar este novo material (LEITE-COLOMBO, 2006).

⁶ A pedagoga foi aprovada no concurso realizado em setembro de 2010 e foi chamada para assumir o cargo na creche em outubro de 2011.

professoras haviam tido interesse em participar. Depois de algum tempo aguardando, a pedagoga retornou informando que era melhor que nós perguntássemos pessoalmente a cada dupla de professoras quem tinha o interesse; ela parecia constrangida. Imaginamos que estaria havendo alguma resistência do corpo docente em participar, mas não estranhamos tal atitude pelo fato de que as professoras não foram questionadas se desejavam que a pesquisa fosse realizada na creche, apenas foram informadas que aconteceria e tinham que decidir quais delas iriam participar.

Fomos até as salas onde as professoras estavam reunidas e falamos individualmente com elas, tendo sido bem recebidas pela maior parte das docentes. No entanto, elas foram demonstrando o desinteresse em participar. Uma das professoras me disse “É que eu e minha dupla já participamos de uma pesquisa dessas anteriormente, agora é a vez das outras”⁷. Procuramos agradecer a atenção e deixar claro que não havia qualquer problema por sua recusa e, finalmente, encontramos uma dupla de professoras que aceitou nos receber em sua sala.

O trabalho de campo foi realizado no período de seis de fevereiro a dezesseis de agosto de 2012. As observações visaram tanto a caracterizar a rotina das creches como a definir e localizar os momentos em que as professoras intencionalmente investiam no desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Iniciamos as observações desde o primeiro dia letivo de 2012, visando diminuir o estranhamento das crianças à nossa presença em sala e contribuir para a adaptação das professoras à nossa frequência no decorrer do seu dia de trabalho.

Neste sentido, foi necessária a utilização de um diário de campo para a realização de registros tanto descritivos quanto reflexivos, documentando todo o desenvolvimento da pesquisa. Os registros foram feitos na creche, nos momentos de observação. Isso foi acordado com as professoras desde o início. Fazíamos anotações sobre as brincadeiras, as

L

⁷ As professoras haviam participado da pesquisa A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA E NA CRECHE: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO, realizada pela mestra Raquel Neiva de Souza Carvalho, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli. As observações foram realizadas no ano de 2010 e a dissertação foi defendida no ano de 2011. A pesquisa foi promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

falas, as relações estabelecidas entre as crianças e os demais sujeitos da comunidade escolar, bem como sobre as atividades que elas realizavam durante o seu dia.

As observações realizadas na creche tiveram a duração média de cinco horas diárias e aconteceram regularmente, duas ou três vezes por semana, sem dia fixo, no sentido de que não ficasse nenhum dia da semana de fora. Com essa medida, pretendíamos não possibilitar um planejamento diferenciado para os dias em que fôssemos aguardadas.

A observação participante foi a primeira técnica utilizada para realizar a coleta de dados, isso porque acreditávamos que iniciar com as fotografias e filmagens sem que todos estivessem adaptados à nossa presença causaria um constrangimento desnecessário aos sujeitos da pesquisa.

Aos poucos fomos conhecendo as crianças e aprendendo seus nomes. Elas logo se habituaram à nossa presença dentro e fora de sala. Notamos que, durante as atividades externas, as professoras das outras salas sentiam-se incomodadas conosco e por isso procurávamos não fazer muitas anotações, esperávamos retornar à sala para anotar o que havia nos chamado a atenção naqueles momentos. Quanto às professoras da turma observada, percebemos que inicialmente nossa presença parecia pressioná-las a cumprir a rotina que constava no plano de aula: elas se desentendiam em alguns momentos quanto a se deviam ou não fazer tal atividade, mas sempre nos olhavam e decidiam por fazer. Procurávamos não demonstrar atenção nesses momentos e ao longo das semanas elas sentiram-se à vontade para realizar partes das rotinas planejadas e não mais o todo⁸. Na maior parte do tempo, elas pareciam estar à vontade com nossa observação. Notamos que quando algo não correspondia às expectativas das professoras, a idade das crianças servia como justificativa.

L

⁸ Essa atitude nos causou incômodo. Os meses em que estivemos presentes na creche foram passando e, por vezes, não percebíamos ou discordávamos da intencionalidade da ação pedagógica. Víamos um plano de aula exposto em sala, que proporcionava apenas um breve momento de 15 a 20 minutos diários de uma atividade. Quando este plano era colocado em prática, a finalidade das ações desenvolvidas para a aprendizagem das crianças focavam a memorização de cores, nomes de transporte e de animais. As leituras quase não eram exploradas em seu enredo, eram recortadas para que as cores e outros nomes fossem memorizados pelas crianças.

Inicialmente, buscávamos ficar sentadas em um local que desse uma ampla visão, possibilitando visualizar a todos. Geralmente essa localização era próxima de onde as professoras ficavam. Isso nos auxiliou a não invadir o espaço das crianças até que se acostumassem totalmente com nossa presença, no entanto muitas vezes a distância nos impedia de ouvir todas as suas falas, ou perceber o que elas falavam entre si. Passado algum tempo, fomos nos aproximando, sentamos junto às crianças no chão durante as rodas de brincadeira, ao lado de suas cadeiras durante as refeições e em outras atividades.

Depois desse passo tornou-se uma rotina nossa presença em meio às atividades das crianças. Em cada visita tirávamos tempo ao longo do dia para nos envolver nas atividades infantis, sendo algumas vezes até requisitada pelas crianças para participarmos de suas brincadeiras. Percebemos que as crianças sentiam maior prazer quando havia um adulto envolvido na brincadeira, chegavam a se demorar por mais tempo na mesma atividade. Com tal aproximação, nos foi possível perceber também que algumas crianças criavam histórias no desenrolar de suas atividades, que em sua maioria recriavam o cotidiano familiar.

Ouvir a criança exige a construção de momentos de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas. Com base no aporte teórico histórico-cultural, compreendemos que a brincadeira infantil não é uma atividade instintiva ou biológica da criança, mas sim a internalização da relação estabelecida pela criança com sua vida em sociedade, portanto de natureza cultural (ARCE, 2012; ELKONIN, 1987; VIGOTSKI, 1995). Assim, o momento de escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação coletiva.

Corroboramos a ideia de Costa e Gontijo (2011), quando em seu artigo “A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira” afirmam que:

Apoiadas na concepção bakhtiniana de linguagem, podemos dizer que, na brincadeira, as crianças tornam próprias as palavras alheias e, desse modo, produzem linguagem utilizando, para tanto, diferentes gêneros discursivos, conforme a esfera da atividade humana recriada na atividade lúdica. (pág. 03)

Não era difícil ver as meninas brincando de fazer comida e cuidar das bonecas e algumas vezes até dos meninos. Também nos foi possível presenciar brincadeiras em que as crianças recriavam o ambiente escolar.

Assim, entendemos que conhecer as crianças nos permitiu aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias. Percebemos o que elas reproduzem, produzem e transformam das estruturas sociais em que estão inseridas (SARMENTO, 2005).

Os registros feitos no diário de campo possibilitaram uma análise mais detalhada do que ocorria ao redor da cena, por exemplo: descrição do espaço físico, pessoas presentes, chegada de alguém não pertencente à turma, mudança de comportamento das crianças.

Após várias semanas de convívio, as próprias crianças pareciam ter nos associado ao ato da escrita, talvez porque as professoras só escrevessem regularmente no preenchimento das agendas, que se dava no momento em que as crianças dormiam. Já para o restante da comunidade escolar percebi que o diário de campo proporcionava curiosidade e até mesmo afronta. Em uma ocasião, uma das funcionárias da limpeza nos indagou o que tanto era anotava no caderno. Depois que explicamos a função do mesmo, ela nos contou que estava fazendo o curso de psicologia numa faculdade particular da cidade de Manaus e que em breve também faria suas análises das pessoas. Foi essa a síntese do que ela compreendeu do instrumento.

Em outra ocasião, no final de um dia de aula, as professoras estavam reunidas aguardando as duas últimas crianças irem embora e conversavam com certa indignação sobre suas desavenças com a direção da creche. Procuramos nos afastar e não demonstrar atenção ao assunto, mas uma das professoras chegou à nossa frente, em meio a sua fala e disse “anota tudo aí no seu caderno” batendo o dedo no diário de campo. Apenas olhamos para ela e nada falamos, ela repetiu novamente “anota tudo aí”. Algumas professoras riram, a dupla que eu acompanhava procurou mudar de assunto. Refletindo sobre o comportamento dessa professora desde nossa chegada à creche até aquele momento, ficamos com a sensação de que para ela a pesquisa não tinha um papel formador, não propiciava uma reflexão, mas servia sim como um instrumento de vigilância e acusação sobre o trabalho realizado pelas profissionais.

Durante a coleta de dados, utilizamos ainda as videograções, que tinham como intuito possibilitar uma melhor apreensão de dados, facilitando descrições, interpretações e análises.

No artigo “Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas”, de Garcez; Duarte e Eisenberg (2011), compreendemos a importância desse instrumento metodológico na pesquisa realizada com crianças pequenas. Isso porque a captação de imagens em vídeo é uma rica fonte de elementos, principalmente para pesquisas realizadas com crianças, já que elas comunicam-se de diversas formas e as videograções possibilitam compreender com inteireza os detalhes dessa comunicação.

Outra questão abordada pelas autoras é o fato de que esse procedimento facilita o estudo de fenômenos complexos como é a prática pedagógica, muito dinâmica e constituída de acontecimentos fugazes. É um instrumento que busca perceber integralmente o que as crianças desejam, sentem e expressam em meio a sua rotina escolar.

Ao iniciarmos as filmagens, as crianças se mostraram bastante curiosas e desejosas de terem acesso à filmadora. Também demonstraram naturalidade e alegria em serem filmadas, mas o que parecia proporcionar-lhes maior prazer era olhar o visor da câmera para saber o que estava sendo gravado e apontar para o que gostariam que gravássemos. Alguns expressavam seu contentamento, como Priscila “úúúlha!” apontando para o visor e dando uma grande gargalhada ao observar seus colegas.

No entanto, percebemos que mesmo com a vantagem de repetir a cena para ser vista diversas vezes, tivemos grande dificuldade em ouvir as videograções devido aos sons do ambiente. Outras crianças brincando próximo da cena gravada, professoras falando no local, eco dos sons na sala de aula foram fatores que impediram que houvesse uma transcrição integral de todas as falas. Algumas cenas só foram possíveis identificar com a ajuda das anotações do diário de campo.

Procuramos de todas as formas possíveis melhorar as condições das videograções, compramos uma filmadora nova que potencializou o áudio, mas não resolveu o problema; compramos um gravador para auxiliar nas cenas gravadas, mas este apenas realçou o som do ambiente. Devido ao problema apresentado não foi realizada nenhuma filmagem de uma manhã ou uma tarde completa.

Outro recurso utilizado para auxiliar na coleta de dados foi a fotografia, mais uma vez na tentativa de não perder a riqueza de detalhes das cenas, porém sem a preocupação com o áudio, possibilitando ainda o registro no diário de campo.

As cenas que serão analisadas na continuidade do trabalho (cinco cenas) foram escolhidas a partir de dois critérios: o primeiro foi relacionado à importância cognitiva atribuída pelas professoras, momentos valorizados por elas como únicos na rotina da creche (narração de fábulas, momento chamado pelas professoras de contação de história, e as cantigas de roda). O segundo critério foi em relação aos momentos de práticas educativas que nos incomodaram, quando aparentemente sentíamos a ausência de intencionalidade pedagógica. Escolhemos momentos que davam a sensação de que as crianças apenas esperavam e que se distanciavam do planejamento e intencionalidade pedagógica que esperávamos (momentos de espera e da realização do banho). No entanto, ressaltamos que a qualidade das gravações (áudio) também interferiu diretamente na escolha das cenas.

Gostaríamos de salientar que enviamos, aos pais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1) relativo ao estudo que estava sendo realizado logo no início do ano, solicitando autorização para a participação das crianças no mesmo e para o uso de suas imagens. De dezoito crianças matriculadas na turma foram autorizadas a participar da pesquisa onze crianças. Procuramos anotar o nome das crianças que foram autorizadas para focar nossa atenção apenas nelas e nas situações em que estavam envolvidas, respeitando as demais para que não aparecessem no estudo.

No decorrer da pesquisa, percebemos que os pais não tinham acesso à sala de referência⁹ e quando éramos citadas por alguma criança no momento em que estavam com sua família, na manhã seguinte os pais procuravam as professoras para entender quem eu era e o que fazia ali na creche. Isso ocorreu mesmo com os responsáveis pelas crianças que tinham autorizado a pesquisa, duas famílias. Tal situação demonstrou que há um distanciamento das famílias em relação às rotinas das crianças. A justificativa que nos foi apresentada referiu-se à segurança das crianças, por isso os responsáveis só tinham acesso

L

⁹ Trata-se de uma denominação indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) para referência às salas de aula ou salas de atividades.

ao salão da creche e cada professora realizava o traslado da criança para a sala. Os familiares muitas vezes nem sabiam quem eram as crianças da turma de seus filhos e algumas vezes isso nos dava a sensação de que eles sentiam-se deslocados, pouco à vontade. Começamos a nos questionar: até que ponto essa não é uma estratégia para enfraquecer a voz e a força da comunidade dentro da realidade da creche? Pois quando os familiares ficam desorientados quanto ao que acontece naquela rotina, os profissionais desenvolvem o trabalho da forma que desejam, sem que haja uma preocupação e zelo quanto a estabelecer relações de cooperação com os pais.

Utilizamos, ainda, a técnica da autoscopia. Este é um instrumento de coleta de dados que propõe a “confrontação de si na tela” (LINARD apud LEITE; COLOMBO, 2006). O sujeito da pesquisa tem seu comportamento vídeo-gravado em um determinado ambiente e, posteriormente, é colocado para observar esse material gravado, editado ou não, para que emita comentários sobre o mesmo, por solicitação do pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa.

Iniciamos com a primeira seleção de cenas. Entendemos que a fábula é um gênero narrativo que, em decorrência da moralidade apresentada nas narrativas, adentra as escolas com finalidade educativa e como objeto de reflexão e julgamento de comportamento. Assim, esse gênero acaba sendo explorado com o intuito de repassar valores e comportamentos socialmente adequados. Notamos que as professoras observadas demonstravam ter tal perspectiva em mente, por isso procuravam valorizar tais momentos, no entanto a forma como utilizavam os livros nos dava a sensação de que as histórias eram contadas exclusivamente para ressaltar as informações necessárias às atividades executadas a seguir. Por exemplo: ao longo de duas semanas, as professoras contaram a história bíblica de Jonas e o enredo foi pouco ressaltado, pois o que mais ocorria durante a leitura eram perguntas sobre as cores dos animais ou objetos apresentados nas cenas. Isso porque, após este momento, as crianças tinham como atividade a pintura de algumas das cores citadas (uma cor por dia). Uma das preocupações que tivemos ao longo das atividades de leitura dizia respeito à organização satisfatória do espaço e das crianças para a narração, pois a falta desta organização acabava por trazer indisposição às crianças que brigavam entre si por um espaço melhor para sentar, impossibilitando que o momento fosse prazeroso para

todos. Por isso, consideramos adequado analisar tais cenas e atentar para a fala das professoras como uma forma de possibilitar uma reflexão sobre tal momento.

O segundo critério foi em relação aos momentos que nos incomodaram, porque sob nosso olhar o que era ali vivenciado não possuía o planejamento ou atenção e intencionalidade pedagógica que esperávamos. Sentimos a necessidade de apresentar às professoras cenas que a nosso ver demonstravam a ausência de planejamento. Tais vivências nos causaram desconforto ao longo dos meses de observação (momentos de espera e da realização do banho). Percebemos que essas situações eram reiteradas diariamente pelo comando das professoras, estes tinham a função de sinalizar as expectativas das educadoras quanto ao comportamento da turma, o que propiciava uma rotinização em sala, conduzindo as crianças à uma automatização, proporcionando um tipo de “ritual-institucional” (BECCHI; BONDIOLI, 2003). Ou seja, ao longo da rotina, inclusive nos momentos de espera, as crianças deveriam se comportar como o esperado pelo adulto, sem liberdade para criar um ambiente mais atrativo.

Após a apresentação de cada vídeo, que foi editado a partir da seleção de cenas com melhor qualidade de áudio e vídeo, realizamos algumas perguntas (transcritas abaixo) para as professoras. Buscamos uma formulação em que as questões fossem enunciadas de forma clara e objetiva, para não induzir ou confundir. O foco das perguntas versou sobre as cenas apresentadas e sua relação com o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, além da percepção das professoras quanto a suas práticas pedagógicas.

Sobre a intervenção direta das professoras (cantiga e contação de histórias), as questões foram:

1. Qual o objetivo da realização desta atividade?
2. Como você entende que a atividade realizada nesta cena influencia o desenvolvimento da linguagem oral das crianças de sua turma?

Sobre o diálogo entre as crianças (brincadeira livre, banho e momentos de espera), fizemos a seguinte pergunta:

1. Você considera que a cena demonstra um momento propício para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças? Por quê?

Ao final da sessão de autoscopia, que foi individual, realizamos uma entrevista semi-estruturada que possibilitou respostas livres às perguntas previamente formuladas. As questões foram enunciadas de forma clara e objetiva. Estas estão diretamente relacionadas aos objetivos do estudo e a questionamentos suscitados durante a observação participante. O foco da entrevista versou sobre a compreensão pessoal das profissionais quanto ao seu papel no desenvolvimento da linguagem oral das crianças; sua percepção quanto à relevância de suas práticas pedagógicas e dos materiais que disponibilizam para propiciar o desenvolvimento oral da turma; e sua concepção quanto ao impacto desse desenvolvimento no futuro escolar da criança.

As perguntas foram divididas em duas categorias diferentes. A primeira dizia respeito aos dados pessoais. Consideramos importante fazer essas perguntas porque em várias ocasiões ao longo da pesquisa as professoras ressaltavam a importância e influência, em suas atitudes pedagógicas, do fato de serem ou não mães. Outro ponto que foi ressaltado por elas foi a formação continuada e seu interesse em prosseguir ou não na carreira de professoras. A segunda categoria está diretamente ligada com o tema da pesquisa.

Seguem, abaixo, as perguntas:

Dados Pessoais

1. Qual a sua idade?
2. Você é solteira, casada? Tem filhos? Quantos? Qual a idade deles?
3. Qual a sua formação/escolarização?
4. Antes de ser professora dessa creche, já havia trabalhado em outro lugar? Onde?
5. Há quanto tempo você é professora da creche?

Sobre o desenvolvimento da linguagem oral

1. Para você, o que é atividade pedagógica? Exemplifique as principais atividades pedagógicas que caracterizam a sua rotina com as crianças.
2. Como você entende que seu trabalho pedagógico influencia o desenvolvimento da linguagem oral das crianças de sua turma?
3. Que materiais você considera essenciais para promover o desenvolvimento oral da turma? Como esse material auxilia este desenvolvimento?

4. Qual sua concepção quanto ao impacto do desenvolvimento da linguagem oral no futuro escolar da criança?
5. Que tipo de atividades promovem de maneira mais intensa o desenvolvimento da linguagem oral das crianças? Qual a frequência ideal dessas atividades?
6. O que você considera que poderia ser alterado em sua prática, no sentido de atingir mais amplamente o desenvolvimento da linguagem oral?
7. Qual das cenas apresentadas na autoscopia, mais representa a intervenção que você mais realiza em relação à linguagem oral? (Em caso de nenhuma: Qual seria?)

Notamos que, apesar de as professoras demonstrarem abertura e disponibilidade em participar da autoscopia e da entrevista, esses procedimentos foram realizados de forma conturbada. Uma das professoras havia marcado uma consulta médica para esse dia, mesmo tendo confirmado antecipadamente que estaria livre nesta data. Por causa disso, ela não teve tempo para responder sua análise da autoscopia por completo e respondeu parte da entrevista apressadamente. A outra professora, por estar sozinha, teve que nos receber em sala, durante o momento do descanso das crianças, dificultando a escuta das videograções. Tais fatos nos pareceram uma fuga daquele momento, talvez inconsciente, das professoras. Uma resistência velada àquela situação de confronto, pois tudo estava programado com antecedência e havia a confirmação delas de que teriam como participar deste momento conosco sem interferências no ambiente (faríamos em uma sala diferente e receberíamos o auxílio de outro profissional em sala com as crianças).

Ao refletirmos sobre as respostas obtidas (APÊNDICE 02 e APÊNDICE 03) e discrepância quanto à expectativa que tínhamos, percebemos que o processo foi descaracterizado, tanto pela reação das professoras, como pela nossa ação. Ficamos receosas de que o confronto pudesse gerar a desistência das professoras em participar da pesquisa. Durante a autoscopia e a entrevista com a professora Hilma, mesmo percebendo a fuga dos temas abordados, não insistimos ou contornamos a situação trazendo-a de volta para o que desejávamos saber, o que não trouxe a riqueza de informações esperadas para esse momento. Ao buscarmos agendar uma nova data para repetir os procedimentos de entrevista e autoscopia, aprofundando o diálogo sobre os pontos cujas respostas consideramos insatisfatórias, tivemos grande dificuldade de conseguir uma nova data com

as professoras, pois parecia não haver mais datas possíveis na rotina da creche, ou fora do horário de trabalho, o que nos levou a optar pela análise das falas coletadas naquele momento. Para não incorrerem em interpretações equivocadas das falas das professoras, preferimos dar maior ênfase aos dados coletados na observação e registrados no diário de campo.

Buscamos, por meio do processo da pesquisa, conhecer e compreender o diálogo que acontece entre as professoras e as crianças no cotidiano da creche, bem como a percepção destas profissionais acerca da relevância de sua prática pedagógica no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Entendemos que, para captar a realidade vivida por aquele grupo em seus vários graus de acomodação, contestação e resistência, não poderíamos refletir de uma forma estática, repetitiva ou dicotômica (GIROUX, 1986). Buscamos por meio dos diálogos que estabelecemos com as professoras-sujeito, a partir das observações do cotidiano, contribuir com a reflexão sobre o desenvolvimento de seu trabalho atuando sobre a continuidade de sua formação. Concordamos com Fontana quando afirma que

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros, percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (FONTANA, 1997, pág. 68-9).

Acreditamos que nossa pesquisa, embora tenha sido marcada por algumas dificuldades com relação às entrevistas e autoscopia, pode constituir um momento de tomada de consciência, pelas professoras-sujeito, a respeito do trabalho que realizam e de sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças na creche, já que possibilitou inúmeros momentos de diálogo informal sobre o tema, além do compromisso de retorno dos resultados à creche, que assumimos como uma tarefa formativa para nós e para os sujeitos deste estudo.

Apresentados os procedimentos metodológicos que utilizamos para o levantamento dos dados necessários ao nosso estudo, passamos agora às características da creche, da sala de aula observada e dos sujeitos investigados, buscando uma compreensão quanto ao cenário em que se desenvolveu a pesquisa e a análise do desenvolvimento da linguagem oral das crianças em relação com o trabalho pedagógico das professoras.

1.2 Primeiro foco: a creche como espaço institucional

Conhecer o espaço e os sujeitos que nele atuam é um importante recurso para a compreensão das relações estabelecidas em um determinado lócus de pesquisa. Buscamos, a partir deste momento, relatar alguns dados da creche em que a pesquisa se desenvolveu, enfocando os dados do ano de 2012.

Com um total de 35 funcionários, a creche “Vem brincar” tinha a seguinte composição de seu quadro:

QUADRO DE FUNCIONÁRIOS	
FUNÇÕES	NÚMERO
Professora brinquedoteca	00
Professora educação física	01
Professoras em tempo integral	14
Professoras em tempo parcial	04
Assistentes Sociais	02
Pedagoga	01
Administrativo (gestora)	01
Estagiárias	02
Auxiliar de serviços gerais	03
Cozinheiras	03
Vigias diurnos	02
Vigias noturnos	02
Total: 35 funcionários	

Fonte: Instituição pesquisada.

A creche, que atendeu, em 2012, 303 crianças, tem uma área física de 1.570 m dividida em área administrativa (secretaria, diretoria, recepção, almoxarifado), de serviços (refeitório, lavanderia, sala de nutrição), playground, dez salas de aula, duas salas de atividades, brinquedoteca, sala de educação física, e estacionamento.

A instituição fica localizada em um bairro periférico de Manaus, em uma comunidade humilde. Ao chegarmos à rua da creche, verificamos que essa instituição se destaca dentre as outras construções pelo seu tamanho e estrutura física. As demais construções representam as residências dos moradores da comunidade, em sua maioria simples e bem pequenas.

É uma localidade que não dispõe de boa infraestrutura, com estrada por asfaltar, ausência de áreas de lazer e de espaços esportivos para as crianças e seus familiares. O saneamento básico é precário, não há um comércio ou mercado grande, mas sim pequenos estabelecimentos comerciais na frente de algumas casas.

No percurso do início da rua até o portão de entrada da creche, vamos encontrando pelo caminho crianças de idades variadas correndo pelas ruas ou brincando na frente das casas. Percebemos que algumas delas são ou já foram da creche, pois estão vestidas com a camiseta utilizada pelas crianças atendidas nessa instituição. Ao entrarmos pelo portão grande da creche vemos um amplo estacionamento que é utilizado pelos funcionários e pelos pais das crianças.

O acesso à creche propriamente dita é feito por um portão que separa o estacionamento da área interna da creche. Logo que cruzamos esse portão, vemos três construções interligadas por um caminho coberto que à esquerda nos leva até o primeiro prédio, onde localizamos a recepção e secretaria da creche, bem como as salas de coordenação, dos professores, da gestora e da enfermaria, além de dois banheiros para adultos.

A recepção é um espaço amplo com um mural, confeccionado pela professora de

artes da escola, em que podemos encontrar afixados cartazes com a missão, os valores, as crenças, a visão de futuro, os recursos PDDE¹⁰, os projetos da escola, o histórico do patrono da creche e o histórico da creche. Há também algumas cadeiras disponibilizadas para quem chegar e precisar aguardar atendimento, um bebedouro e um balcão que divide a recepção da secretaria.

À direita, temos duas salas: a dos professores e a da coordenação pedagógica. Na sala das professoras ocorrem as reuniões de planejamento. Trata-se de um espaço bem iluminado com uma grande mesa ao centro e, ao fundo temos uma geladeira e um armário bem grande com divisórias individuais que servem de guarda-volumes das professoras.

Na parede lateral, à esquerda, temos dois quadros de avisos e na parede lateral, à direita, estão as janelas. Na sala da coordenação, encontramos três mesas, uma da pedagoga e as outras duas são das assistentes sociais. Nessa sala ainda encontramos máquina fotocopadora da creche, o computador para as atividades administrativas e dois armários para arquivos.

Saindo desse prédio, temos à nossa frente o jardim da creche e dois caminhos: um que leva para o prédio maior, onde as crianças passam a maior parte do tempo, outro que passa pelo parquinho de areia e leva ao refeitório. Nesse primeiro espaço, logo à entrada, há um portão grande que é mantido fechado por motivo de segurança, evitando que as crianças saiam do prédio sem a companhia de um adulto.

Ao atravessarmos esse portão, já nos encontramos no hall de entrada onde ficam disponibilizadas duas filas de cadeiras nas paredes laterais, e que costuma ser o espaço onde os pais aguardam para receber as crianças ao final do dia. Pela manhã, as professoras se posicionam ali para fazerem a acolhida das crianças que estão chegando.

Nesse prédio, temos, ainda, as salas de maternal I, II e III, a brinquedoteca, o espaço para a educação física, o parquinho coberto, as salas de banho das crianças, o banheiro para

¹⁰ O PDDE é o Programa Dinheiro Direto na Escola, que consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse (Fonte: portal.mec.gov.br).

as professoras, e um amplo corredor, coberto com telhas transparentes que garantem uma maior claridade, que interliga todos esses espaços e leva até o refeitório (esse fica separado das salas por um grande portão, e constitui o terceiro prédio da creche).

A creche apresenta uma infraestrutura muito boa, as salas de maternais são amplas e com grandes janelas. Todas possuem condicionadores de ar, o que representa um diferencial de qualidade importante para uma cidade de clima tão quente, e que, infelizmente, nem sempre faz parte da realidade de todos os outros espaços públicos de educação infantil.

Gostaríamos de ressaltar uma situação singular ocorrida no ano em que realizamos o procedimento de observação na pesquisa, dois mil e doze. A brinquedoteca e a sala de leitura foram utilizadas como salas de aula e, segundo as professoras tal fato aconteceu devido às vagas deste ano terem excedido o número costumeiro e ao alagamento de uma das salas de aula nos dias de chuva. Durante todo o período da pesquisa duas turmas do maternal II permaneceram nestas salas. A brinquedoteca passou a ocupar o espaço destinado ao parque interno e os objetos que antes faziam parte dele foram reorganizados pela instituição, ocupando espaços diferentes dos corredores.

A organização dos espaços permite atividades em pequenos e grandes grupos, com equipamentos, mobílias e materiais que, em sua maioria, apresentam boa funcionalidade, segurança, conforto e higiene, o que facilita a movimentação das crianças pelo ambiente. Cabe às professoras de cada sala ornamentá-las a seu modo.

As salas de banho variam de acordo com a faixa etária: as crianças do maternal I (com idades entre um ano incompleto a dois) tomam banho na própria sala, em um espaço apropriado com mobílias e equipamentos para o local de troca seguro e funcional. Já as crianças do maternal II (de dois a três anos de idade incompletos) tomam banho em uma sala composta por seis pias grandes com balcões em mármore anexados a elas, onde ficam organizados os trocadores e os materiais de higiene. As crianças do maternal III (com três anos de idade) tomam banho em uma sala composta por duchas e divididas em boxes. Nessa sala, existem ainda as pias adequadas à altura das crianças para que elas possam lavar as mãos e fazer a escovação dos dentes após as refeições, além dos banheiros infantis.

Todos esses espaços apresentam respeito às normas de segurança, respeito às normas higiênicas, ao prazer estético e para uma boa diferenciação funcional. O refeitório é bem amplo e arejado, possui dois bebedouros grandes nas suas extremidades e algumas pias adequadas à altura das crianças para que elas possam lavar as mãos¹¹.

Gostaríamos de salientar que a turma que observamos, por ocupar a sala da brinquedoteca, tinha disponível um banheiro com ducha e, após o primeiro mês de observação, as professoras variavam entre levar as crianças para tomar banho nos banheiros com os chuveiros ou ficar no banheiro da sala, dando o banho com a ducha disponível.

Existe um balcão que separa a cozinha do refeitório e que serve de meio de comunicação entre as cozinheiras e as professoras na hora de entregar as refeições que serão servidas às crianças. Existem, ainda, as várias mesinhas e cadeiras utilizadas pelas crianças para fazerem as refeições.

Enfim, todo o espaço do refeitório apresenta mobílias que correspondem aos cuidados de rotina necessários à alimentação. Na cozinha, existe, ainda, um depósito de mantimentos, a sala de nutrição, a lavanderia e dois banheiros para uso das funcionárias.

O parquinho de areia é um atrativo a mais na creche, que as crianças adoram, mas é muito pouco utilizado. A justificativa das professoras é porque tanto pela manhã, quanto pela tarde, durante o horário destinado à brincadeira livre o sol está muito quente, impossibilitando o uso deste espaço. No entanto, algumas vezes elas relataram a dificuldade que teriam para tirar a areia grudada no corpo das crianças caso utilizassem o espaço. Entendemos que este local poderia ser melhor aproveitado, pois representa uma das áreas ricas para o desenvolvimento das brincadeiras de coordenação motora.

De acordo com a Proposta Pedagógica da creche, os padrões de construção dos espaços físicos e estruturais das creches municipais seguem as orientações do Ministério da Educação e Cultura, buscando as adaptações regionais necessárias, sem comprometer a organização das experiências que devem ser oportunizadas às crianças (SEMED, 2008, p. 47).

L

¹¹ Alguns conceitos e normas, bem como expressões como prazer estético e diferenciação funcional, foram retirados do texto: *Garantias e qualidade na creche*, de autoria de Ferrari (2012).

Essa instituição apresenta no mural de sua recepção as seguintes informações:

- Missão: Ser referência em prestação de serviços na área educacional em parceria com a família, conduzindo as crianças ao caminho do autoconhecimento e da autorrealização, incentivando-as ao espírito de cooperação, criatividade e respeito às diferenças para o pleno exercício da cidadania.
- Visão de futuro: Serem reconhecidos como uma instituição dinâmica, integrada e comprometida com a formação de cidadãos plenos, críticos, éticos e conscientes, cumprindo a responsabilidade social por meio de ações pedagógicas inovadoras.
- Valores: Respeitar todas as pessoas independente de suas diferenças; ter compromisso de assegurar uma educação de qualidade; acreditar que por meio do afeto somos capazes de respeitar o próximo; a responsabilidade é fazer o que deve ser feito visando ao bem estar de todos; trabalhar com dedicação visando à formação integral da criança.
- Crenças: Acreditar em uma educação voltada para a formação de cidadãos conscientes capazes de crescer adquirindo valores pessoais e competências visando à construção da autonomia e do senso crítico para atender a sociedade.

Vale ressaltar que, na creche, são atendidas desde crianças filhas de garis até filhas de servidores do distrito de educação da rede municipal e estadual, bem como de profissionais liberais e autônomos. A procura é muito grande, e muito concorrida a disputa por uma vaga.

Os critérios básicos para se conseguir vaga nessa instituição são de que sejam moradores da comunidade onde a creche encontra-se localizada, que a mãe trabalhe fora de casa e não tenha com quem deixar os seus filhos e ser constatado pelas assistentes sociais da creche que o lar da criança não é o ambiente mais indicado e seguro para ela permanecer as vinte e quatro horas do dia.

As pessoas costumam fazer um cadastro solicitando uma vaga e expondo seus motivos, depois as assistentes sociais da creche vão até a residência dessas crianças cadastradas para confirmarem as informações e a necessidade da vaga solicitada.

Como, segundo a Gestora da creche, a procura por vaga é muito maior que a oferta, existe a necessidade de estabelecer critérios para o ingresso da criança na instituição, argumento esse justificado na Proposta Pedagógica enviada pela SEMED a todos os estabelecimentos de educação infantil municipais, como podemos conferir na citação a seguir:

Embora compreendendo a Educação Infantil como direito de toda criança, a Secretaria Municipal de Educação, cumprindo orientações do Plano Nacional de Educação, prioriza o atendimento às crianças, filhas de trabalhadores de menor renda, que não dispõem de local adequado para atender as necessidades das crianças na faixa etária especificada. Ainda em cumprimento à legislação vigente, as creches municipais localizar-se-ão nas áreas socioeconômicas de maior necessidade, disponibilizando os melhores de seus recursos técnicos e pedagógicos (SEMED, 2008, p. 6).

Algo que nos chama atenção é que mesmo sabendo que o atendimento em creches é um direito garantido e estabelecido por lei para todas as crianças de zero a três anos de idade independente de sua condição social, este critério toma como ponto determinante o fator de os pais trabalharem fora e terem baixa renda financeira, retornando ao conceito histórico que deu origem à instituição creche.

Passemos então a conhecer o espaço principal de nossa atenção, a sala de aula do Maternal II da creche investigada.

1.3 Segundo foco: a turma observada

O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação das atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular

seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos (BRASIL, 2009b, p. 12).

Tendo em vista esse direito da criança, reconhecemos que desde o início do ano de dois mil e treze, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, demonstrou um maior empenho em prol do aumento da oferta para o atendimento educacional de zero a três anos. No entanto, esse crescimento do número de creches não significa, como já afirmamos, a garantia de uma educação de qualidade, nem que foi possível matricular uma porcentagem considerável de crianças desta faixa etária em relação à demanda. Por isso, é necessário voltar nossa atenção a estes dois outros vieses: criar contextos educacionais que articulem diferentes linguagens e que permitam o desenvolvimento integral dos interesses infantis e um planejamento curricular que assegure condições para tal.

Em relação ao nosso lócus de pesquisa, a creche “Vem brincar” possui uma boa estrutura física. A manutenção desse espaço e as condições materiais para utilizá-lo tem sido uma conquista dos funcionários da creche, já que os ganhos têm sido resultado de solicitações por parte deles à SEMED, algumas vezes sendo necessário até um desgaste destas relações para a viabilização do necessário.

Um desses entraves ocorreu quanto à necessidade de aprofundamento teórico dos conhecimentos pedagógicos pelas professoras. A luta para o reconhecimento desta necessidade resultou na liberação para que as professoras participem de cursos de formação continuada. Uma conquista que possibilitará relacionar as concepções teóricas com as questões do cotidiano, resultando em melhorias reais, tendo principal impacto no planejamento curricular. O planejamento é uma das bases para um desenvolvimento de qualidade na educação infantil, já que as visões de mundo, de educação e de criança que o educador possui podem ser profundamente transformadas à medida que o profissional se aprofunda em seus conhecimentos. A fim de conhecer como tem sido organizado o trabalho pedagógico e como se revelam os conhecimentos que sustentam tal organização, analisemos maiores informações quanto à sala que observamos.

Para caracterizar a sala que foi objeto da pesquisa apresentamos a seguir imagens que buscam demonstrar como ela era organizada no início do ano e como ela foi organizada

durante a maior parte do período de observações, isso porque as professoras foram alterando o espaço até encontrarem um layout que possibilitasse o melhor desenrolar das atividades.

No início do ano a sala estava organizada da seguinte forma

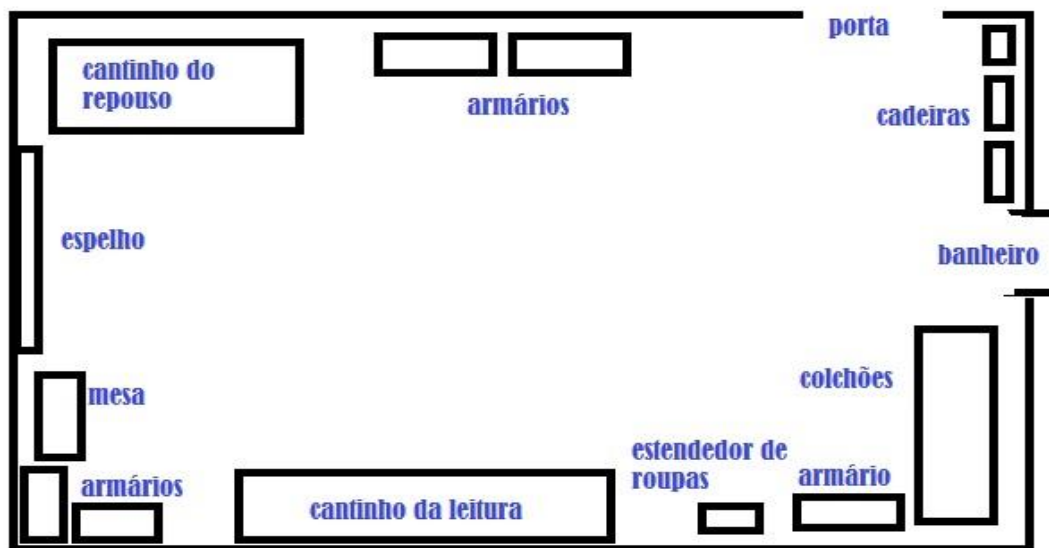


Figura 1 – Planta da sala observada, primeira organização do espaço. Produzida pela autora

Após algumas alterações, a sala ficou organizada da seguinte forma no decorrer do ano:

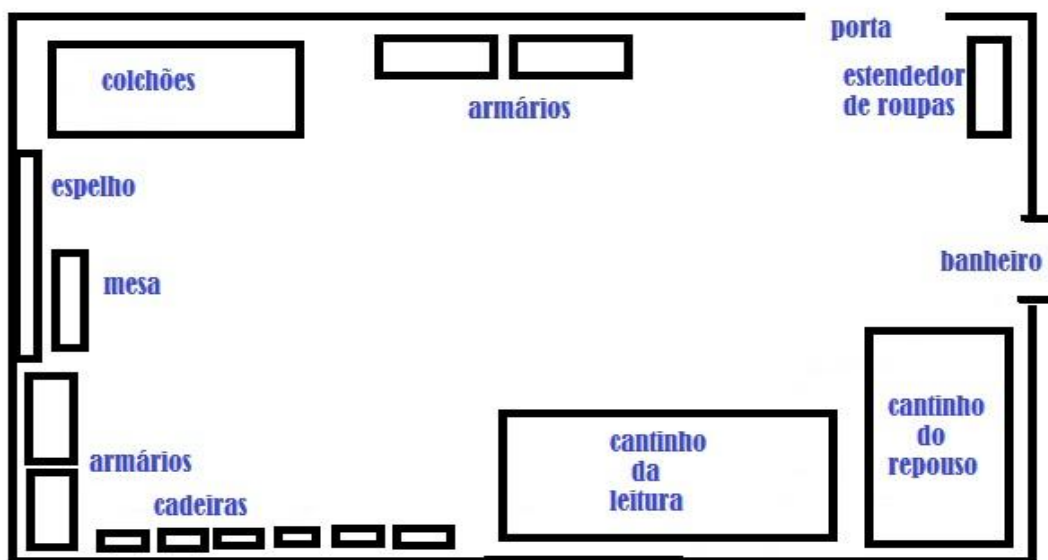


Figura 2 – Planta da sala observada, organização definitiva. Produzida pela autora.

As professoras têm autonomia para organizar a sala da maneira que desejam. Elas nos explicaram que entendiam a organização do espaço como atuante na aprendizagem das crianças, já que as disposições dos materiais proporcionariam, ou não, atividades de descoberta para as crianças.

Como mencionamos anteriormente, a sala até o ano de dois mil e onze era uma brinquedoteca. O ponto positivo encontrado pelas professoras quanto a isso era a existência de um banheiro em sala, por isso o deslocamento delas era mínimo, o que se constituiu como um auxílio durante o período de adaptação das crianças.

É possível notar pelos layouts que as professoras tiveram o cuidado de criar espaços para a leitura, para o descanso e deixar uma grande área livre para que as crianças tivessem liberdade para correr e brincar.

No entanto, no decorrer dos meses percebemos que o espaço foi sendo alterado visando manter a disciplina ou o controle esperado pelas professoras. O espaço tornou-se instrumento de auxílio para as expectativas das professoras. Entendemos que o espaço deve ser funcional para o desenvolvimento do trabalho das educadoras, mas desejávamos perceber as alterações do ambiente tendo como motivação a possibilidade do melhor desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Exemplo dessas mudanças realizadas para auxiliar na contenção da turma foi em relação às cadeiras da sala, que inicialmente ficavam próximas à porta para que as crianças fossem recebidas e entregues mais rapidamente, já que nesta creche uma professora fica com a turma e a outra vai receber ou entregar a criança aos seus responsáveis no pátio coberto, no início e final do dia, respectivamente. Acontece que ao longo do dia as crianças tinham o desejo de ir visitar a sala ao lado, ou ir observar a aula de educação física que acontecia no espaço em frente à sala e como estavam sentadas próximo à porta faziam isso. Tais situações fizeram com que as professoras levassem as cadeiras para o final da sala, além de fecharem a porta para evitar a saída das crianças.

Mesmo com questões como essas, o espaço garantia acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos. Ou seja, ele possibilitava experiências estimulantes e desafiadoras às crianças, tanto no aspecto individual, como no aspecto coletivo. Além disso, as professoras

solicitavam apoio das funcionárias da limpeza para manter o ambiente sempre limpo e seguro.

A sala era assim constituída: dois armários fechados para as professoras; dois armários vazados para os brinquedos, livros, rádio, sandálias e sapatos das crianças; colchões que ficavam empilhados em um canto e eram usados espalhados pela sala após o almoço para as crianças dormirem; cadeiras e dois colchonetes (localizados no cantinho do repouso) que serviam para a acomodação de todas as crianças, já que não havia cadeira para todos no início do ano (depois a sala recebeu cadeiras suficientes para todas as crianças); ganchos próximos à porta, onde as crianças colocavam suas mochilas; espelho e duas mesas que eram colocadas sempre juntas como se fosse uma única mesa; condicionador de ar; duas janelas no canto da sala, próximo ao lugar destinado à leitura, que permaneciam fechadas.

Dentre as dezoito crianças da turma, dez eram do sexo masculino (55,5%) e oito do sexo feminino (44,5%). Todos foram matriculados em período integral, ou seja, eles permaneciam na creche das sete horas da manhã às dezessete horas.

A rotina que as professoras criaram para o ano de dois mil e doze segue abaixo:

HORÁRIOS	ROTINA
7:00 às 7:30	Chegada e recepção das crianças
7:30	Café da manhã
8:00 às 8:20	Roda de conversa
8:20 às 9:00	Atividades pedagógicas / Atividades livres
9:00	Higiene Pessoal (banho)
10:00	Almoço
11:00	Higiene bucal
11:45 às 13:00	Repouso
13:20 às 13:40	Lanche
13:40 às 14:40	Atividades pedagógicas / Atividades livres
14:00 às 15:00	Projeto Dança e Teatro
15:00	Higiene Pessoal (banho)
16:00	Jantar
16:45 às 17:00	Saída

Fonte: Instituição Pesquisada

A rotina estabelecida inicialmente aos poucos foi sendo alterada, por exemplo: as crianças passaram a tomar um banho por dia já que o processo demorava bastante e as

professoras preferiam disponibilizar esse tempo para as atividades pedagógicas e as atividades livres.

O horário de sono das crianças era geralmente das onze e trinta da manhã até as catorze horas. As crianças que não conseguissem dormir todo esse tempo deveriam permanecer deitadas em seus colchões para não acordar as demais. Durante esse período, as professoras aproveitavam para almoçar, descansar, fazer leituras de interesse pessoal e fazer a agenda escolar das crianças.

O projeto de dança, o único que teve vigência no ano observado, acontecia com apenas duas crianças de cada turma, escolhidas pelas professoras.

O período da tarde passou a se limitar às atividades de cuidado (lanche, banho e jantar), já que as atividades diferenciadas (brincadeira livre, narração de história e apresentação de vídeos infantis) aconteciam apenas enquanto as crianças aguardavam seus responsáveis no final da tarde.

Entendemos que as crianças encontravam segurança na rotina quando observamos que todos os dias elas já sabiam o que esperar do momento a seguir. No entanto, nos preocupamos com o aspecto dos desafios que poderiam estimular e aguçar a sua criatividade e o seu desenvolvimento.

As crianças quase não tinham momentos em áreas externas. Durante todos os meses de observação, apenas quatro atividades foram realizadas nestes espaços. Acompanhamos o banho de mangueira, realizado numa sexta-feira, ao lado do parquinho. As aulas de educação física também ajudavam a dinamizar a rotina, mas infelizmente só aconteciam uma vez por semana. Outra atividade diferenciada foi um filme infantil passado em outra sexta-feira com a degustação de pipoca, que ocorreu no corredor que ligava a sala ao espaço de educação física.

O planejamento das professoras acontecia durante uma tarde de sexta-feira a cada mês. Durante esta tarde elas planejavam as atividades para todo o mês seguinte. Algumas vezes nós chegamos a pedir para observar o planejamento, mas havia um certo constrangimento da parte delas e geralmente ouvíamos a seguinte frase “Na próxima sexta-feira você não precisa vir porque não terá criança para observar, será apenas planejamento”. Tentamos mais algumas vezes participar deste momento esclarecendo a importância que o

mesmo tinha para a percepção do processo de criação desta rotina, mas não obtendo uma autorização clara das professoras, não quisemos criar nenhum mal estar.

Quando desejávamos, tínhamos acesso aos planos, tendo em vista que ficavam afixados do lado externo dos armários das professoras e podíamos acompanhar o que estava sendo realizado ao longo da semana. Não raras vezes chegávamos e ouvíamos das professoras “Você devia ter vindo ontem. Fizemos uma atividade que você ia gostar de observar”. Acreditamos que tal fala demonstrava o interesse delas em apresentar atividades que instigavam o desenvolvimento das crianças e que ressaltavam sua criatividade como docentes.

Passemos a conhecer um pouco mais destas profissionais.

1.4 Terceiro foco: as educadoras

Conhecer o perfil das profissionais observadas nos permite compreender melhor o espaço educativo em que as crianças estão inseridas e alguns aspectos que interferem na criação de oportunidades reais de desenvolvimento de suas potencialidades.

A Professora Fabiana tem 39 anos, é casada há doze anos e não tem filhos. É formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, tem uma especialização em língua portuguesa e atualmente faz graduação em Direito. Ela trabalhou como professora no ensino fundamental e na pré-escola durante sete anos. Está na creche há um ano e meio. Demonstra interesse em sair da área da educação e assumir a carreira de advogada.

A professora Hilma tem 42 anos, é casada há vinte anos e tem três filhos. Um rapaz com 18 anos, outro rapaz com 12 anos e uma moça com 10 anos. É formada em Pedagogia e durante a pesquisa estava cursando uma especialização em Educação Infantil na Universidade Federal do Amazonas. Costuma falar de sua aposentadoria e ressalta sempre que ser mãe faz diferença em sua atuação como docente da Educação Infantil. Está na creche há quatro anos, mas trabalhou por dez anos no ensino fundamental, praticamente só com o quinto ano, antiga quarta série.

Entre elas a relação demonstrava ser de amizade, parceria e cumplicidade. Elas procuravam manter o respeito quanto às decisões tomadas pela outra, por exemplo: se uma

dissesse não ao pedido de uma criança a outra procurava manter essa decisão. Tal fato colaborava para o desenvolvimento do trabalho já que as crianças aprenderam que a decisão seria acatada pelas duas e não criavam preferência por uma das professoras devido à permissividade.

Outro fato interessante que foi possível notar na relação delas duas, que talvez nem seja consciente para elas, é que a professora Fabiana era tida como a professora que melhor compreendia as questões teóricas a serem abordadas e explicadas quanto ao dia a dia da sala de aula. Esta professora era respeitada por todas as demais e tinha como função ser a porta voz de todo o grupo quando elas se sentiam prejudicadas de alguma forma pela pedagoga ou pela diretora da creche.

Enquanto isso, dentro da relação delas duas, a professora Hilma era tida como a mais amável e tranquila, a que melhor compreendia os anseios emocionais das crianças. Fato que era comumente justificado por ela com a frase “Quando você é mãe você sabe lidar melhor com as situações criadas pelas crianças” ou “Só quem é mãe entende isso” (para justificar a perda de paciência demonstrada pela professora Fabiana).

Não sabemos se as educadoras têm consciência desta aparente qualificação que elas têm uma da outra, mas acreditamos ser relevante falar sobre isto já que ao longo da observação tais crenças acabavam por influenciar diretamente a prática realizada por elas e o comportamento das crianças.

Busquemos conhecer um pouco mais das crianças e de suas relações em sala.

1.5 Quarto foco: as crianças

Como citamos anteriormente, a turma era formada por dez meninos e oito meninas. Tal fato era visto pelas professoras como relevante para a característica predominante da agitação da turma, isso porque entendiam que os meninos eram mais agitados e as meninas se acostumaram a vivenciar a rotina desta forma. De fato, no início de nossa pesquisa a contagem das crianças de sexo masculino nas turmas eram de grande interesse de todas as professoras da creche, elas justificavam que deveria ser mantida a igualdade de gêneros nas turmas ou o predomínio de meninas.

Notamos que quando as atividades livres se estendiam por mais de trinta minutos as crianças costumavam disputar brinquedos, se empurrar, alguns mordiam, enfim, elas começavam a brigar por qualquer motivo. Tal fato nos faz acreditar que as próprias crianças se cansavam daqueles longos momentos sem proposta pedagógica.

Como escape para o momento supracitado, uma atividade que as crianças descobriram prazer em realizar foi fugir das professoras e correr para o parquinho da área externa ou para o corredor que estava com os brinquedos do pátio interno.

Em sua maioria, as crianças pertenciam ao bairro em que a creche estava situada, apenas quatro crianças moravam em outra região. Das dezoito, treze moravam com os pais (ou um dos pais) e irmãos, um era adotado, dois moravam com as avós e dois com um dos pais e seu novo cônjuge.

A renda mensal de oitenta por cento das famílias variava entre um a dois salários mínimos. Em sua maioria, os pais eram autônomos, alguns trabalhavam no distrito e, no caso das avós, a renda provinha da aposentadoria. A família que mais se diferenciava era a família em que a mãe trabalhava na coordenação distrital de educação da SEMED.

Sabemos da importância de que as crianças tenham uma variedade de atividades de qualidade em sua rotina escolar, já que elas passam grande parte do dia na creche. Para a maior parte das crianças da turma observada a creche se constituía como o único local em que era possível ampliar seu referencial cultural, recebendo os estímulos necessários ao seu desenvolvimento integral. Isso porque os pais, em sua maioria, dispõem de tempo escasso e estão socialmente alijados de oportunidades de enriquecer o acesso à cultura pela criança de forma a auxiliar seu desenvolvimento. Logo, tais características são esperadas (por nós) da rotina escolar.

No início do ano, percebemos que o trabalho pedagógico estava focado no estabelecimento de uma rotina, o foco era fazer com que as crianças se adaptassem à creche já que a maioria das crianças estava frequentando pela primeira vez uma instituição escolar.

Em seguida, o foco pedagógico passou a ser a aprendizagem de aspectos que compõem o dia a dia infantil: nomes das cores, nomes dos bichos, nomes dos transportes urbanos, nomes de personagens das histórias.

Apesar de as crianças de dois anos de idade terem um nível de concentração relativamente curto, no desenvolvimento das atividades pedagógicas elas mantinham-se concentradas em cada instrução e, a seu modo, procuravam realizar tudo o que era solicitado. No entanto, percebemos que uma organização inadequada das crianças no espaço como no caso da roda de conversa e da contação de histórias acabava por prejudicar o desenrolar dessas atividades já que as crianças se inquietavam por um melhor espaço, fosse para verem melhor ou para serem vistas.

As relações estabelecidas entre as professoras e as crianças aconteciam de forma diferente. A professora Fabiana procurava manter a ordem da sala estabelecendo as normas disciplinares que as crianças deveriam obedecer com ela e Hilma. Geralmente ficava responsável pela narração das histórias e pela explicação das atividades pedagógicas. Hilma procurava se aproximar das crianças de forma mais afetiva, gostava quando algumas das crianças lhe chamavam de mãe, e era a mais solicitada para acalantar as crianças.

Tais fatos afetavam diretamente a rotina da turma, isso porque as crianças pareciam aceitar as propostas com mais facilidade (e até prazer) quando realizadas pela professora Hilma. As interações verbais, em sua maioria, eram realizadas com esta professora. Não consideramos que ter habilidade com crianças ou ser mãe seja um imperativo de maior estímulo ao desenvolvimento infantil, mas entendemos que tais características facilitam a ação da educadora de envolver-se na brincadeira com as crianças.

A professora Fabiana tinha a seu favor a exploração das histórias narradas. Nesses momentos, as crianças interagiam com entusiasmo com ela e ajudavam-na, sempre que solicitadas a narrar. Após os momentos de leituras, as crianças mostravam-se mais próximas à Fabiana e conversavam com ela principalmente questionando quanto ao enredo da história ou repetindo as partes da história que mais gostaram.

Outro fator que percebemos no comportamento das crianças foi que quando elas estavam tristes e queriam colo procuravam a professora Hilma, no entanto, quando estavam disputando algum material ou brigando com alguém procuravam a professora Fabiana para resolver. Interessante perceber que as crianças faziam a distinção de suas relações com as educadoras motivadas pelo perfil de suas relações com elas.

A seguir apresentamos a pesquisa teórica, que foi feita a partir de um levantamento bibliográfico preliminar de temas pertinentes à investigação. Tal referencial foi sendo ampliado e aprofundado ao longo do desenvolvimento do estudo. O levantamento bibliográfico serviu como fonte teórica para a fundamentação da análise e discussão dos dados coletados no processo da pesquisa de campo, sendo utilizados livros, artigos, teses e dissertações.

CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E A COMUNICAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

O que é comunicação? Qual é a sua importância para o desenvolvimento humano? Afinal, para que serve a comunicação na humanidade? Qual a relevância deste assunto para a Educação Infantil?

A origem da palavra comunicação vem do latim “*communicatio*” que significa: co = “reunião”; muni = “está encarregado de”; e tio = “idéia de atividade”. Tal definição nos traz a ideia de uma “atividade realizada conjuntamente”.

No dicionário técnico de psicologia (CABRAL; NICK, 2006) encontramos a seguinte definição “Comunicação é a transmissão de um efeito de um lugar para outro sem transporte de material.” De acordo com esta definição, a comunicação é definida como um processo físico. Um estímulo físico atua sobre um órgão receptor, realizando um processo de transmissão e recepção de informações, sinais, mensagens ou códigos, de um organismo para outro, mediante gestos, palavras ou outros símbolos. Neste sentido, “para que haja comunicação, os meios de transmissão têm de ser inteligíveis para ambos os organismos, o emissor e o receptor” (CABRAL; NICK, 2006, p.32).

Outra definição para comunicação é a de uma atividade educativa que envolve a troca de experiência entre pessoas de gerações diferentes, transmitindo, por seu intermédio, a cultura existente no tempo presente. Nesta perspectiva, o ato de comunicar é o ato de estabelecer uma relação com alguém, uma transferência de informação para outra pessoa (CABRAL; NICK, 2006).

No dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 1998, p. 57), encontramos que “filósofos e sociólogos utilizam hoje o termo comunicação para designar o caráter específico das relações humanas que são ou podem ser relações de participação recíproca ou de compreensão. Portanto, esse termo vem a ser sinônimo de "coexistência" ou de "vida com os outros" e indica o conjunto dos modos específicos que a coexistência humana pode assumir, contanto que se trate de modos "humanos", isto é, nos quais reste certa possibilidade de participação e de compreensão.”

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, teoria escolhida por nós para a realização deste estudo, selecionamos a definição de Lísina quanto ao significado de comunicação. Ela compreende que a comunicação pressupõe a interação das pessoas que participam deste processo objetivo, coordenando e unindo esforços com a finalidade de obter um resultado comum (LÍSINA, 1986, p.125).

Por isso, compreendemos que a comunicação é uma condição indispensável para a existência do homem, e um dos fatores básicos para seu desenvolvimento psíquico. Isso porque a comunicação é considerada como fundamental para o processo de assimilação da experiência histórico-social acumulada nas gerações anteriores pelos sujeitos, ocorrendo no decorrer das interações entre os portadores da experiência (no caso, os adultos) e os iniciantes (as crianças) (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986).

A comunicação possibilita a troca de informações e a assimilação de condutas existentes no ambiente em que o indivíduo é criado. Por isso, no contato com pessoas adultas e outras crianças (parceiros mais experientes), é possível aos pequenos assimilar a experiência histórico-social da humanidade e, assim, desenvolver as capacidades próprias do gênero humano (DUARTE, 1993).

Justifica-se, portanto, que o desenvolvimento do ato comunicativo não é natural. Para a Teoria Histórico-Cultural, a comunicação depende das condições sócio-históricas em que a criança está inserida, pois são as pessoas mais experientes, que fazem parte do cotidiano infantil, que propiciarão os meios materiais e as experiências a serem vivenciadas, posto que são eles os portadores da cultura (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986), ampliando as possibilidades de comunicação dos pequenos.

Tanto na prática sócio-histórica, quanto no desenvolvimento individual do homem, a forma básica e inicial da comunicação é a comunicação material associada às atividades práticas coletivas da sociedade (LEONTIEV, 2001). A comunicação é, assim, na história da humanidade, uma atividade que foi motivada pelo trabalho, pela necessidade de partilha de ideias, impressões e sentimentos para a produção material.

Na ontogênese, a criança inicia sua comunicação com o outro sempre a partir de relações materiais. Isso significa que os objetos presentes no entorno da criança são tomados como temas de suas comunicações com o adulto. Isso pode ser explicado tendo em

vista que a visão e a audição do bebê, embora não nasçam plenamente desenvolvidas, se aperfeiçoam muito mais rapidamente que os movimentos corporais (MUKHINA, 1995), possibilitando que desde as primeiras semanas de vida o bebê perceba e acompanhe o deslocamento dos objetos apresentados pelos adultos e foque neles sua atenção. Em um processo progressivo e mediado, a criança vai aprendendo os nomes atribuídos socialmente aos objetos de seu entorno, apreendendo os significados das palavras e passando pouco a pouco a um novo patamar de comunicação: a intelectual. Assim, no desenvolvimento de cada criança, atribuir significado ao que a cerca tem como resultado uma profunda modificação de seu caráter psíquico geral. É desse processo de apreensão e desenvolvimento de significados (VYGOTSKI, 2001) que surge a necessidade da comunicação intelectual, a qual se refere, por exemplo, à troca de sentimentos, pensamentos e impressões, não totalmente dependentes da presença dos objetos materiais, para a qual o desenvolvimento da linguagem oral e da atividade comunicativa se direcionam.

Durante os primeiros anos de vida, portanto, têm lugar profundas transformações no processo da comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam. A comunicação se desenvolve na constante interação: a material (prática) e a intelectual (teórica). Mas esta última pode adquirir uma independência relativa e realizar-se fora de uma união direta com a interação prática, como, por exemplo, na transmissão de conhecimentos, na resolução de tarefas, nas discussões de problemas morais, motivos e emoções, entre outros (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986).

Estudos realizados por Lísina, Shenovacanov e Kistiakóvskaya (1986) que demonstram a comunicação é essencial ao desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Os estudiosos afirmam que a ausência de atividades comunicativas, nos primeiros meses de vida gera nos bebês transtornos e déficits em suas capacidades motoras, sensoriais e intelectuais. Os autores afirmam que crianças que não são expostas à atividade comunicativa desde muito cedo, acabam alheando-se das relações sociais, o que resulta em atrasos intelectuais.

Para esses pesquisadores, está claro que a comunicação entre as crianças e os adultos consiste no fator fundamental para o seu desenvolvimento motor e sensorial . É a

comunicação que instiga a curiosidade dos bebês pelos objetos, tendo em vista que estes constituem o tema principal de comunicação entre adultos e crianças nos primeiros anos de vida. Motivadas pela comunicação, as crianças buscam explorar os objetos, alcançá-los, engatinhar até eles. Porém, as crianças que não participam de relações de comunicação e interação com outras pessoas, tornam-se apáticas e parecem não se interessar pelo ambiente que as cerca. Isso acontece porque, em decorrência da comunicação, a criança reage com emoção, movimentando-se e buscando locomover-se até os objetos que lhe interessam, alterando sua própria atividade em relação ao que ocorre ao redor. Ou seja, sua percepção é motivada pelos mediadores que compõem seu ambiente de vida.

A comunicação entre crianças e adultos atua diretamente na zona de desenvolvimento iminente¹² dos pequenos (VYGOTSKI, 2001). Isso acontece porque são os adultos que intervêm como organizadores e mediadores da comunicação com os bebês na primeira infância. Ao se comunicarem com as crianças, os adultos utilizam a linguagem desenvolvida, ainda que a criança não a compreenda completamente. O bebê vai, progressivamente, ampliando sua compreensão das falas dos adultos, apropriando-se das palavras. Dessa forma, o adulto permite que o bebê estabeleça com ele relações de comunicação que seriam impossíveis sem a sua mediação. Podemos dizer, assim, que o adulto eleva a atividade infantil a um nível superior àquele que a criança desenvolveria espontaneamente e a ajuda a realizar as atividades que, em outras condições, o bebê teria dificuldade ou até não conseguiria atingir (VIGOTSKI 2001).

As pesquisas realizadas por Lísina, Shenovacanov e Kistiakóvskaya (LEONTIEV, 2001) revelam que os índices de desenvolvimento da comunicação infantil são maiores e mais complexos sempre que há um adulto estimulando uma interação comunicativa, superando os índices detectados em crianças que comunicam-se por iniciativa própria (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986). Dessa maneira, quanto mais atenção e predisposição manifesta o adulto para a atividade comunicativa com a criança, mais complexa e com maior conteúdo se apresenta sua interação. Logo, mais concentrado e atento se mostra o

L

¹² Zona de Desenvolvimento Iminente: trata-se de uma tradução, proposta por Prestes (2012), do conceito conhecido no Brasil como Zona de Desenvolvimento Próximo ou, ainda, Zona de Desenvolvimento Proximal.

bebê. Nesta fase, a aquisição mais importante do desenvolvimento da comunicação é a compreensão da linguagem das pessoas que rodeiam o bebê e o domínio que passa a ter desta linguagem.

Vigotski afirma que embora a criança desde muito cedo compreenda o adulto e consiga realizar tarefas conjuntas com ele, isso não significa que tenha apreendido os significados da mesma forma que o adulto os utiliza. Como o pensamento do adulto é conceitual e o pensamento da criança ainda não atingiu essa possibilidade, o autor afirma que, externamente, ambos se referem às mesmas coisas, mas, internamente, desencadeiam processos distintos, já que os significados das palavras evoluem durante a infância.

O papel de quaisquer elementos do meio se distingue de acordo com as diferentes faixas etárias. Por exemplo: a fala das pessoas ao redor pode perfeitamente ser sempre a mesma tanto quando a criança tem seis meses, como um ano e seis meses e também três anos e seis meses, isto é, a quantidade de palavras que a criança percebe, o caráter da linguagem, no que se refere a seu nível cultural, ao vocabulário, à correção, à erudição de estilo podem permanecer sempre os mesmos, mas qualquer um entende que esse fator, inalterado ao longo do crescimento, possui um significado diferente quando a criança entende a fala, quando ela não a entende em absoluto e quando ela se situa entre ambos os estágios e está apenas começando a entendê-la. (VYGOTSKY, 2010, p. 682).

A comunicação pode ser considerada, de acordo com os postulados da teoria Histórico-Cultural, uma atividade¹³ já que não há possibilidade de alguém comunicar-se com outra pessoa sem que esteja motivado para isso. Leontiev (1998) explica que a atividade é um fazer cujo objetivo e motivo coincidem. Portanto, estar em atividade é saber o porquê de um determinado fazer e estar motivado por ele. Em relação à comunicação, isso significa que comunicar-se com o outro sempre envolve motivos que são diretamente responsáveis pelo estabelecimento da relação comunicativa, ou seja, comunicar-se envolve a vontade dos sujeitos que buscam entrar em interação. Assim, quando duas pessoas se comunicam com o objetivo de se relacionar socialmente, como acontece quando dois amigos se encontram para conversar, há uma atividade de comunicação.

L

¹³ Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorre as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2001. p.122).

Devemos então considerar que a comunicação ocorre como uma atividade mutuamente orientada, em que duas ou mais pessoas atuam como sujeitos. Compreendemos, entretanto, que esta atividade comunicativa se mescla muitas vezes com fragmentos de outras atividades, tornando-se parte de uma estrutura mais complexa. Em muitos momentos, não se trata, portanto, de uma atividade pura: ela ocorre junto a outras atividades (VIGOTSKI, 2001). Uma das principais necessidades que mobilizam a atividade de comunicação consiste em conhecer a si mesmo e conhecer aos outros (ILIASOV; LIAUDIS, 1986). Justamente por isso, podemos afirmar que a comunicação nos primeiros meses de vida constitui-se como uma atividade: para o bebê e para o adulto, a fala não tem outro objetivo senão a mútua interação, o conhecimento de si e do outro.

Na comunicação, as pessoas interagem trocando diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou de unir esforços para conseguir um resultado comum. Assim, a comunicação pode constituir-se também como uma ação¹⁴ no interior de uma atividade. Quando isso acontece? Muitas vezes, nos comunicamos com outras pessoas não apenas pelo prazer da própria conversa, mas para obter informações, fazer acordos, produzir materiais, ou seja, o motivo da comunicação deixa de ser o próprio diálogo e este se torna o meio para alcançar outros objetivos externos a ele.

As ações de comunicação possibilitam à criança receber e transmitir a outras pessoas informações, estabelecendo relações que satisfaçam suas necessidades materiais e emocionais. Entender como acontece o desenvolvimento da comunicação é muito importante neste trabalho, por isso buscamos refletir sobre este processo de forma a compreender como a professora da creche pode atuar intencionalmente sobre ele.

Existem dois tipos de motivos que mobilizam a atividade comunicativa da criança nas duas etapas que compõem o desenvolvimento da comunicação na ontogênese: o primeiro tem como foco as pessoas e o segundo tem como foco os objetos. Os autores da Teoria Histórico-Cultural nos explicam que o interesse da criança primeiramente está diretamente relacionado com a situação em que ela está envolvida e em seguida torna-se

L

¹⁴ A ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo imediato, mas reside na atividade da qual faz parte. O objeto de uma ação é o alvo reconhecido (LEONTIEV, 2001).

mais intelectual, mas a atenção dela está sempre focada ora nas pessoas ora nos objetos presentes em suas vivências. Segundo Lísina (1987), podemos compreender que o desenvolvimento da comunicação da criança se organiza segundo fases que são diretamente dependentes da relação estreita entre o desenvolvimento psicofisiológico da criança e suas condições de vida e de educação. O quadro que segue tem como intenção sistematizar as diferentes fases desse desenvolvimento:

FAIXA ETÁRIA	FASE DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Zero a seis meses	Comunicação situacional emocional pessoal	A criança tem sua atenção atraída pela comunicação com o outro e responde primordialmente às interações com os adultos
Seis meses a três anos	Comunicação situacional de trabalho	A criança realiza uma atividade de cooperação com o adulto sobre os objetos materiais que estão presentes em seu entorno e já o reconhece, se relacionando de forma afetiva com ele.
Três a cinco anos	Comunicação não situacional cognitiva	A criança consegue se comunicar de forma abstrata, sem se prender à situação que está envolvida, tematizando, em seus diálogos, situações não imediatas, com interesse principal nos diálogos sobre a vida social.
Cinco a sete anos	Comunicação não situacional e pessoal	A criança dirige-se ao adulto para compreender e discutir suas relações com as outras pessoas, compreendendo e definindo dessa forma o significado moral de suas ações. É quando começa a assimilar os valores e regras sociais.

Elaborada pela autora

A primeira etapa do processo de desenvolvimento da comunicação, composta pelas duas primeiras fases e que se estende até por volta dos dois anos de idade, tem como principal característica ser situacional, ou seja, a criança é motivada pelas suas vivências imediatas, pelo que o meio social lhe apresenta. Sua comunicação está relacionada com o que lhe está acessível em sua rotina, de forma concreta, material.

Na segunda etapa, composta pelas duas fases subsequentes e que se estendem dos três aos sete anos aproximadamente, a criança consegue conversar com o adulto sobre coisas que não estão presentes e sobre questões de cunho social, pessoal: “pra que serve isso?” ou “como uso isso?”. Trata-se, pois, de uma comunicação mais abstrata, menos atrelada à presença dos objetos materiais para que possa ser entabulada.

Cada uma das etapas está constituída, portanto, por dois momentos ou fases: no primeiro, o que motiva a criança são as relações que estabelece com as pessoas; no segundo, embora as relações interpessoais permaneçam importantes, elas se tornam subsidiárias da atividade prática. Trata-se, segundo Elkonin (1987), das relações que a criança estabelece com o “mundo das pessoas” e com o “mundo dos objetos” e que caracterizam o desenvolvimento não apenas da comunicação, mas também de toda a personalidade da criança.

Entre os dois momentos do desenvolvimento que conformam uma etapa, as relações de interdependência são evidentes: são as relações com as pessoas, no primeiro momento, que permitem que a criança volte a sua atenção, no segundo momento, para os objetos que, nessas relações sociais, são utilizados; são as atividades sobre os objetos sociais que, no segundo momento, são motivadoras de novas necessidades de relação com as pessoas. Assim, a criança, no primeiro momento do desenvolvimento psíquico, conhece os objetos da cultura pela mediação da relação com as pessoas e, no segundo momento, tem sua relação com as pessoas mediada pelo contato com os objetos da cultura. (BISSOLI, 2005, p. 151-2).

No caso da comunicação, podemos compreender que é a partir da comunicação emocional direta com o adulto, desde os primeiros momentos de vida, que surge progressivamente no bebê a necessidade de tematizar os objetos do entorno nos “diálogos” que estabelece com os adultos. E isso acontece porque o adulto apresenta os objetos ao bebê desde muito cedo e os nomeia, conversa sobre eles. Os objetos passam então a ocupar lugar privilegiado na comunicação no segundo momento ou fase: a criança pequenininha precisa do adulto para alcançá-los, para apreender seus usos, para saber do que se tratam e para que servem. Mas, neste momento que se estende de um a três anos aproximadamente, ainda estamos tratando de uma comunicação situacional, já que a criança tem toda a sua atenção direcionada para aquilo que percebe em seu entorno imediato.

A ação conjunta sobre os objetos e a comunicação que a segue despertam na criança, por volta dos três anos de idade, a necessidade de imitar os adultos em suas atividades, por intermédio do jogo de papéis. Os temas de comunicação são então modificados e complexificados, envolvendo também fatos, pessoas e saberes que não estão no entorno imediato. Inicia-se, nesse sentido, uma etapa na qual a comunicação passa a ser progressivamente não-situacional e que vai se estender até por volta dos seis anos de idade. Primeiramente, os temas dos diálogos entre crianças e adultos estão voltados para a compreensão do mundo e das relações entre as pessoas. A criança quer saber os porquês, para que servem as coisas, como as pessoas se relacionam com os objetos e entre si. Mais tarde, novos interesses surgem e estes enfocam também o estabelecimento de relações pessoais, seja com os adultos, seja com as outras crianças. Faremos a seguir a uma descrição mais detalhada desses momentos.

Cabe recordar que a nossa pesquisa se dedicou a observar e analisar a criança em seu nível de comunicação situacional de trabalho ou também chamada de forma prático-situacional de comunicação (LÍSINA, 1987), já que nos propusemos a observar as crianças entre os dois e os três anos de idade na creche. Embora não pretendamos omitir a importância das outras fases do processo de desenvolvimento da linguagem oral e da atividade de comunicação, deixando de explicitá-las quando necessário, nossa atenção estará mais centrada na fase para a qual voltamos nossas observações e análises na pesquisa que deu origem a este trabalho. É importante, entretanto, conhecer como o desenvolvimento da atividade comunicativa acontece até a sua chegada na fase que nos interessa, tendo em vista que a Teoria Histórico-Cultural não admite que este seja determinado apenas pela maturação biológica. Sendo histórico-cultural, o desenvolvimento depende, sob este ponto de vista, de que a atividade da criança bem pequena se sofisticue desde o nascimento e, inserida em um mundo de relações sociais, dê origem a novas formações ou funções psíquicas superiores que sofisticam a forma pela qual a criança compreende o mundo, as pessoas e a si mesma. Passemos a esta explicitação.

A comunicação é, para os bebês, uma atividade pura. Qual o significado dessa afirmativa?

Isso acontece em decorrência da dependência que o recém-nascido tem em relação aos adultos, já que o bebê precisa das pessoas ao seu redor para sobreviver (alimentação, higiene, proteção). Sendo a linguagem um elemento essencial à nossa constituição como seres humanos, o adulto estabelece, desde muito cedo, um elo de comunicação com a criança ainda que ela não responda imediatamente nem com palavras. Assim, se em cada etapa da vida, a criança é mobilizada por uma necessidade que é maior do que todas as outras e que configura o que Leontiev (1998) denomina como a atividade guia ou atividade principal, a primeira grande necessidade criada na criança é a necessidade de novas impressões (BISSOLI, 2005) que advém justamente daquilo que os autores da Teoria Histórico-Cultural denominam de comunicação emocional. Trata-se de um dos primeiros motivos criados no ser humano.

Os bebês, inicialmente, apresentam ações isoladas que demonstram suas reações às interferências dos adultos. Estas, aos poucos, vão se unindo e formando uma estrutura geral de conduta da criança. A relação comunicativa com o adulto desperta no bebê a necessidade emocional de estar em contato com ele e, progressivamente, todas as reações que a criança tem vão se direcionando para que o adulto se interesse por ela. Começam com a ação de mover-se e prestar atenção nos sons e movimentos ao seu redor, ou seja, nos estímulos exercidos pelos adultos e isso é seguido por sorrisos, movimentos corporais/excitações motoras e vocalizações, que compõem o que os autores da Teoria Histórico-Cultural designam como complexo de animação (ZAPOROZET; LISINA, 1986).

Este complexo é um conjunto de reações que compõem a comunicação pura (de um a dois meses de idade) do bebê com o adulto. A percepção do rosto e a audição da voz do adulto são suficientes para que o bebê movimente braços e pernas, sorria, vocalize e foque sua atenção nele. E isso acontece justamente porque o bebê ainda não tem, nesse momento, o controle motor. Assim, nos primeiros meses de vida, a criança tem como principal necessidade o estabelecimento de relações diretas com o adulto, o prazer de tê-lo por perto. Trata-se de uma comunicação emocional direta. Neste período a atividade principal do bebê – aquela que mobiliza todo o seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1998) – passa a ser a comunicação matizada afetivamente (ZAPOROZET; LISINA, 1986).

As excitações motoras do bebê no complexo de animação podem ter três intensidades: ligeira excitação (movendo ligeiramente a cabeça para visualizar o adulto), excitação média (com movimento de braços e pernas, girando o corpo de um lado para o outro) e grande excitação (agitando os braços e pernas no ar, repetindo movimentos como se desse passos no ar).

Cada reação desta pode ser percebida, de acordo com as pesquisas realizadas por Zaporozet e Lísina (1986), com maior frequência de acordo com a posição em que a criança se encontra em relação aos adultos. Assim, quando próxima ao peito do adulto a criança geralmente apresenta um estado de ligeira excitação; quando está sozinha e enxerga a aproximação do adulto pode apresentar uma grande excitação.

É na atividade comunicativa que a criança estabelece suas principais relações com as pessoas de seu entorno. Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Nesta fase, existe apenas o mundo que se refere precisamente a ele, formado por aparecimentos e objetos ligados ao seu corpo. É aos poucos que o mundo começa a se ampliar para a criança. Tais relações afetivas é que possibilitam, progressivamente, a formação de uma auto-imagem pela criança e de uma imagem do outro (VYGOTSKY, 2010).

Logo, concluímos que o papel da comunicação com os adultos no desenvolvimento da percepção infantil ocorre da seguinte maneira: inicialmente, em seus primeiros dias de vida, o bebê ainda não mantém comunicação com o adulto, mas toda a comunicação realizada por parte deste é a estimulação necessária para atrair a atenção da criança. Ao final do primeiro mês, o bebê começa a formar a primeira e mais rudimentar forma de comunicação, começa a ter concentração que lhe permite focar sua atenção no adulto, passando progressivamente a distinguir sua imagem do restante do cenário que enxerga. Passa a ouvi-lo e a perceber seu contato físico. Ou seja, o adulto atrai a atenção do bebê provocando nele a necessidade comunicativa que, por sua vez, oportunizará um desenvolvimento mais complexo na comunicação (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986).

Por meio das pesquisas realizadas pelos autores da Teoria Histórico-Cultural, percebemos que, a partir dos seis meses, as crianças respondem aos estímulos de forma mais personalizada com o adulto envolvido, mantendo agora uma atividade conjunta com

ele. Isso acontece devido ao desenvolvimento da memória: a criança já reconhece as pessoas e age em relação a elas de formas diferenciadas. Elas demonstram alegria e sensibilidade quanto ao adulto que realiza com elas a interação, reagindo de acordo com a familiaridade que têm com ele. Tal fato foi visto, em relação às professoras da turma, e vivenciado por nós ao longo desta pesquisa.

Verificamos que, nesta fase, a criança passa a demonstrar interesse em perceber a reação dos adultos quanto ao que realizam, por intermédio de suas expressões faciais e da modulação de sua voz. Demonstra estar preparada para e interessada em manter uma interação comunicativa. Ela apresenta o desejo de manter um contato pessoal com um adulto e isso se manifesta em suas atividades motoras, assim como cognitivas. Por exemplo: os bebês chamam o adulto com as mãos e esticam os braços como que pedindo para ir para o colo, atraem-lhe a atenção tocando-lhe o braço ou vocalizando.

Nesta fase, como as crianças ainda não dominam os movimentos preensores de forma concreta, elas buscam a cooperação do adulto para realizar diferentes ações com os objetos, o que enriquece as relações comunicativas entre ambos (ZAPOROZET; LISINA, 1986). É por conta dessa necessidade de colaboração para agir sobre os objetos que os adultos lhe apresentam que a criança passa a uma nova forma de se relacionar com o mundo e a uma nova atividade principal ou guia: aquela marcada pela exploração sensorial dos objetos que a cercam. É importante compreender que

A acumulação de impressões extraídas da atividade material serve de base para o desenvolvimento da linguagem da criança. Somente quando a palavra está apoiada pelas imagens do mundo real, esta é assimilada com êxito. A assimilação da linguagem transcorre em relação com o posterior desenvolvimento da necessidade de comunicação já na primeira infância. A linguagem relacional surge quando se exige da criança a capacidade de comunicação, isto é, quando os adultos forçam a criança a falar distintamente e a dar, na medida do possível, forma clara a suas ideias com as palavras. (PETROVSKY, s/d, p. 62).

Vemos que, desde bem pequenas, as crianças procuram ser entendidas e entrar em harmonia com o adulto, tentando atuar com ele. Durante toda a infância novos motivos surgem para que haja comunicação e estes são assimilados pelas crianças como resultado de sua interação com os adultos e com outras crianças com quem convivem.

Os motivos cognitivos da comunicação se personificam no adulto que serve como fonte de conhecimento e como organizador das novas impressões da criança. O adulto revela, ainda, para a criança, a qualidade de compartilhar a sua atividade prática, comportando-se como ajudante e modelo para suas ações a serem futuramente realizadas.

Podemos explicar isso da seguinte forma: quando o adulto responde à ação do bebê, possibilita a este o enriquecimento do repertório de sua conduta infantil. Ao demonstrar aprovação às ações do bebê ou mesmo estimular com elogios os intentos de novas ações, produz uma reação emocional positiva na criança, motivando-a. Esta motivação tem grande importância para o desenvolvimento psíquico geral da criança porque por meio dela o bebê reforçará sua atenção e buscará realizar novas ações/conduas que agradarão ou que satisfarão aos adultos familiares, ampliando, dessa forma, a necessidade de comunicação. Esta comunicação, a princípio, está marcada pela linguagem não intelectualizada. Isso significa que as vocalizações da criança são, inicialmente, reações condicionadas e não possuem ainda um significado. Trata-se de imitação dos sons emitidos pelos adultos e não da emissão de um signo.

Assim, podemos afirmar que a comunicação vai criando condições para a regulação individual, que é inicialmente feita pelo adulto e, mais tarde, feita pela própria criança, que internaliza as falas do outro e as torna reguladoras de seu próprio comportamento. Disso decorre a afirmativa de Vigotski (2001) de que a linguagem – verbalizada, internalizada e intelectualizada – serve tanto para pensar (o que acontece à medida que linguagem e pensamento se interconectam por volta dos dois anos de idade) como para a regulação do comportamento do indivíduo.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural o pensamento e a linguagem procedem de raízes genéticas independentes tanto na filogênese, quanto na ontogênese. Na ontogênese, o desenvolvimento da linguagem infantil possui uma etapa pré-intelectual, assim como o desenvolvimento do pensamento possui uma etapa pré-linguística. Eles seguem linhas diferentes de desenvolvimento até que se encontram e o pensamento passa a ser verbal e a linguagem intelectual (VYGOTSKY, 2001).

Os teóricos que desenvolveram esta explicação buscaram registrar esses paralelos com o intuito de facilitar a compreensão do desenvolvimento do intelecto e da linguagem.

Assim, em relação ao desenvolvimento da linguagem, os gritos, o riso, os balbucios e as primeiras palavras das crianças fazem parte de uma fase pré-intelectual. Esta linguagem que já constitui um prenúncio da atividade comunicativa verbalizada é considerada uma forma de comportamento predominantemente emocional nos primeiros meses do desenvolvimento. Em seu primeiro ano de vida, a criança apresenta um rico desenvolvimento da função social da linguagem, que é o motor propulsor de seus recursos comunicativos.

Para compreender a importância do meio e das pessoas (no caso do bebê, especialmente dos adultos, neste momento) como fonte do desenvolvimento psíquico, cabe recordar o fato de que se criança ainda balbucia, sua mãe fala com ela já com uma linguagem gramatical e sintaticamente formada, com um bom vocabulário. Trata-se da maior particularidade do desenvolvimento infantil: consiste em um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o seu meio social em que aquilo a que o desenvolvimento deve chegar já está presente no entorno da criança desde o princípio, motivando e modulando seu comportamento (VYGOTSKY, 2010).

Nesse sentido, quando a criança interage com uma forma ideal de comunicação, ou seja, com uma forma bem desenvolvida de linguagem desde o seu nascimento, isto influenciará os primeiros passos do seu desenvolvimento. Em outras palavras: “Há algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p. 693). Disso decorre a importância de o adulto comunicar-se intencionalmente com o bebê desde muito cedo, compreendendo a importância da atividade comunicativa para todo o seu processo de desenvolvimento.

A atividade de comunicação possui um âmbito cognitivo e um âmbito afetivo. De acordo com Gomes (2008),

As emoções são processos psíquicos – funções cerebrais – *experiências afetivas* simples relacionadas, primariamente, com a satisfação ou a insatisfação das necessidades orgânicas, ou ainda com sensações e percepções experimentadas pelo sujeito frente a objetos e fenômenos e que – com a evolução histórica das necessidades pela atividade humana – passaram a se manifestar a partir de experiências e necessidades socialmente produzidas. São motivadas por qualidades isoladas dos

objetos e situações. Já os sentimentos são *vivências afetivas* estáveis que surgem a partir de repetidas experiências emocionais. Portanto, estão condicionados pela cultura e pelas condições objetivas de vida e educação do sujeito. (p.39, grifos da autora).

Nesse sentido, desde muito cedo, o contato com o adulto suscita na criança emoções positivas ou não que, progressivamente, tornam-se uma necessidade socialmente mediada: a necessidade de comunicação. A constância da comunicação emocional direta do bebê com o adulto e, mais tarde, a comunicação situacional de trabalho, marcada pela atividade conjunta da criança e do adulto sobre os objetos, geram as vivências estáveis necessárias para que a criança se sinta benquista, valorizada, segura e componha uma auto-imagem positiva.

O termo afetivo designa vivências emocionais prolongadas entre sujeito e meio, sinaliza algo a mais que uma simples emoção intensa provocada por alguma influência externa e acompanhada de um enfraquecimento da consciência. O homem como um ser natural, corpóreo, sensível, que têm fora de si os objetos sensíveis, é um ser condicionado e limitado, constantemente sujeito às *afecções*; é um ser que experiencia e, nessa vivência, constitui suas necessidades promovendo o aumento ou a diminuição do seu poder de agir, da sua atividade. Daí nossa aceitação do pensamento de Bozhovich (1981) de que todas as pessoas têm uma vida afetiva, intensa ou não, sem a qual se converteriam em seres passivos ou indiferentes. (GOMES, 2008, p. 41, grifos da autora).

Da assertiva decorre, em nosso trabalho, a defesa de que os bebês devem ser, desde os primeiros momentos de sua estada na creche, educados e cuidados por professores e professoras que, conhecedores da importância da atividade comunicativa, estabeleçam com eles relações intencionais que visem ao desenvolvimento amplo de suas qualidades cognitivas, afetivas, práticas e plásticas.

Retomando o processo de desenvolvimento da linguagem e da atividade comunicativa na primeira infância, cabe destacar que as pesquisas realizadas pelos autores da Teoria Histórico-Cultural nos ajudam a compreender que, se inicialmente o foco da atenção do bebê é o adulto, em um momento posterior ele desloca sua atenção para os objetos ao seu redor. Isso ocorre porque ainda que a criança não se interesse imediatamente, o adulto apresenta a ela os objetos que a cercam desde muito cedo, e como a percepção da

criança vai se tornando cada vez mais integral, o que a torna capaz de fazer a diferenciação dos elementos em relação ao todo, o que antes parecia caótico passa a ser atraente para ela por meio da percepção seletiva que desenvolveu juntamente com a atenção e a memória (MUKHINA, 1995).

Neste momento, o interesse da criança muda: o adulto deixa de ser o centro e passa a ser um coadjuvante. Este é segundo nível da comunicação, que se estende dos seis meses aos dois anos de idade, aproximadamente. É nesta fase que a criança imita tudo o que o adulto faz, enxerga-o como copartícipe de uma atividade conjunta. Seus motivos cognitivos se personificam no adulto que atua como ajudante da criança (organizador de novas impressões) e modelo das ações necessárias (fonte de conhecimento).

É importante salientar que a cognição está presente tanto quando o adulto é o foco da atividade comunicativa quanto quando os objetos são o foco. Os dois primeiros níveis do desenvolvimento da comunicação, que são denominados situacional emocional pessoal e situacional emocional de trabalho, que foram até esse momento explicitados, fazem parte de uma primeira etapa do desenvolvimento da comunicação da criança que caracteriza a etapa da comunicação situacional. Cabe recordar que isso acontece porque a criança responde aos estímulos do meio de acordo com a situação que vivencia e a relação emocional da criança com o adulto ou com os objetos. Ela ainda não tem condições de esperar, ou pensar no que houve anteriormente ou no que haverá no futuro, ela é “coagida” pelo ambiente. Segundo Vigotski,

[...] é como se de cada objeto emanasse um afeto de atração ou repulsão que é o motivo que estimula a criança. [...] A todo objeto lhe é próprio algum afeto tão estimulador que adquire para a criança o caráter de afeto ‘coercitivo’ devido ao qual a criança dessa idade se encontra no mundo dos objetos e das coisas como em um campo de forças em que todo o tempo atuam sobre ela objetos que a atraem ou repelem. (VYGOTSKI, 1996, p. 342, tradução nossa).

É importante salientar que as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança

(VYGOTSKY, 2010). Assim, a comunicação que se estabelece entre a criança e o adulto desde muito cedo se torna a base para a internalização da linguagem verbal que vai na ontogênese, se unir ao pensamento e constituir uma das funções psíquicas superiores fundamentais para o desenvolvimento de todas as outras: o pensamento verbal.

Por intermédio dos estudos de Vigotski (2001) compreendemos que a relação entre o pensamento e a linguagem muda de acordo com o processo de desenvolvimento, de forma qualitativa e quantitativa. Ou seja, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento não são uniformes, a relação entre intelecto e linguagem não é constante mas, a partir do momento em que se encontram, possibilitam a atividade intelectual verbalizada que permite à criança compreender e participar de forma ampliada das relações comunicativas ao seu redor.

Na faixa-etária de três a cinco anos, a comunicação colaborativa entre adulto e criança tem como prioridade a atividade cognitiva e a comunicação deixa de ser prática. Isso quer dizer que a criança consegue conversar sobre questões abstratas em relação à realidade imediata. É neste período que a criança compreende que o mundo social é mais amplo do que percebia: ela passa a dar maior importância aos adultos que estão em seu meio social do que aos objetos que a cercam, modificando mais uma vez a sua atividade principal que passa a ser, a partir de então, constituída pelos jogos de papéis. É então que a criança começa a refletir e questionar sobre os porquês do mundo social, cultural e físico (ILIASOV; LIAUDIS, 1986).

Nesta fase, a criança percebe que os adultos utilizam os objetos com finalidades diversas. Dessa forma, ela compreende que cada objeto possui uma função social e, por desejar compreender esta função, a criança volta sua atenção ao adulto, para aprender com ele e utilizar os objetos como ele utiliza. Nesse momento, ela começa a imitar os adultos como meio de aproximar-se dele.

Para a criança, neste nível de desenvolvimento não há ainda uma atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas por conseguinte, emerge na brincadeira. Não basta para a criança contemplar, por exemplo, um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele, ela precisa agir sobre ele, guia-lo em uma atividade infantil (LEONTIEV, 2001). Os jogos de papéis ou brincadeiras de faz de conta são o canal de satisfação da necessidade de ser como

os adultos e de fazer tudo aquilo que eles fazem e, constituindo-se como a atividade principal dos três aos seis anos de idade, permitem que outras funções tenham seu mais pleno desenvolvimento por seu intermédio. É o caso do desenvolvimento da linguagem:

Apoiadas na concepção bakhtiniana de linguagem, podemos dizer que, na brincadeira, as crianças tornam próprias as palavras alheias e, desse modo, produzem linguagem utilizando, para tanto, diferentes gêneros discursivos, conforme a esfera da atividade humana recriada na atividade lúdica. (COSTA, 2011, p. 270).

A linguagem é, portanto, utilizada para organizar a brincadeira e, por meio dela, a criança compartilha com a professora e com as outras crianças os sentidos atribuídos aos objetos e a posição que ocupam os participantes. Isso porque os papéis sociais vividos na brincadeira são resultado das incursões que a criança faz para penetrar no mundo dos adultos.

Relembrando as etapas comunicativas citadas anteriormente, compreendendo os níveis existentes em cada etapa (foco nas pessoas, foco nos objetos), verificamos que os motivos que provocam na criança o interesse pela comunicação apresentam-se fundamentalmente em três tipos: 1) na faixa etária de três a quatro anos a criança tenta se comunicar com o adulto para obter mais rapidamente os resultados desejados em sua atividade prática, podemos observar tal fato ao longo da pesquisa. A cada atividade realizada as crianças se esforçavam o máximo possível para serem compreendidas pelas professoras; 2) na faixa etária de quatro a cinco anos a criança se comunica com o adulto para obter ou discutir informações cognitivas sobre as coisas; 3) na faixa etária de seis a sete anos as crianças dirigem-se ao adulto para compreender e discutir suas relações com as outras pessoas, compreendendo e definindo dessa forma o significado moral de suas ações.

Dessa forma, concluímos que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a atividade principal naquele estágio, ou seja, pela atividade principal. O critério de transição de um estágio para o outro é a mudança do tipo principal de atividade na relação da criança com o mundo (VIGOSTKI; LURIA; LEONTIEV, 2001).

Por isso as diferentes motivações apresentadas anteriormente acabam por identificar o nível em que se encontra desenvolvimento da criança e o nível de sua compreensão da realidade.

Os processos particulares da vida psíquica de uma criança e a análise das forças motivadoras de seu desenvolvimento levam-nos a compreender as formas principais de suas atividades, os motivos que a encorajam para tal e, conseqüentemente, o sentido que a criança está descobrindo nos objetos e nos fenômenos do mundo que a cerca. Exatamente por isso não é possível investigar nosso objeto de estudo sem aprofundar nossa compreensão do desenvolvimento comunicativo que se dá na primeira infância e da relação intrínseca entre linguagem e pensamento.

Compreendemos que os motivos da comunicação das e com as crianças transformam-se, surgem ou desaparecem em relação às atividades comunicativas proporcionadas pela participação dos adultos, ou seja, de acordo com a comunicação que o adulto possibilita. Um estímulo, seja ele de aprovação ou reprovação, por parte dos adultos que estão envolvidos na educação da primeira infância de uma criança, adquire a força motivadora e reguladora para a sua conduta e para o seu desenvolvimento psíquico.

Vemos que é por meio do processo de educação que acontece o desenvolvimento psíquico da criança. Os adultos organizam a vida da criança, criando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social e à medida que as crianças assimilam a experiência social, se formam nelas distintas capacidades (SILVA, 2012).

Os profissionais da Educação Infantil são os “parteiros” da criança para sua vida em sociedade e para a concretização tanto do desenvolvimento de sua psique quanto de todo o seu aparato biológico (SILVA, 2012, p. 1114).

A importância dos estudos quanto à atividade comunicativa na primeira infância está em apresentar a relevância de um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento desta função psíquica superior, contribuindo para a formação da inteligência e da personalidade da criança. O conhecimento acerca das regularidades desse processo e das formas pelas quais é possível promover atividades que sofisticem a capacidade de

comunicação da criança desde o primeiro ano de vida constitui um dos fundamentos de uma prática pedagógica desenvolvida na creche (SILVA, 2012).

Sabemos, por intermédio do estudo dos textos da Teoria Histórico-Cultural, que toda transição para um novo estágio no desenvolvimento da vida e da consciência de uma criança ocorre seguindo uma mesma dinâmica, que tem como fundamento as relações sociais em um determinado tempo e espaço históricos. Esta transição está associada com uma inclusão da criança nas formas de vida social acessíveis a ela. Regularmente ocorre em decorrência da presença da criança na escola, onde suas relações são reorganizadas de modo sistemático e intencional (ZAPOROZET, LISINA, 1986).

2.1 Alguns apontamentos sobre a relação entre linguagem e pensamento na primeira infância

Depois de compreendermos a importância da comunicação no desenvolvimento infantil ficou explícita a necessidade de também refletir sobre a dinâmica de desenvolvimento do pensamento da criança pequena e sua relação com o desenvolvimento da linguagem, considerando a já conhecida integração entre ambos de acordo com a Teoria Histórico-Cultural.

A origem da palavra pensamento vem do latim “*pensare*” que significa: pensar ou refletir. Seria a “atividade da mente através da qual esta tematiza objetos ou toma decisões sobre a realização de uma ação”, conhecida como a capacidade de raciocínio ou consciência (VYGOTSKY, 2001a).

Outra definição para pensamento, encontrado no dicionário básico de filosofia (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.149) é, “atividade intelectual através da qual o espírito humano forma conceitos e formula juízos.” Já no dicionário de português (FERREIRA, 2004, p.561) a definição é: ato ou efeito de pensar; faculdade de pensar logicamente; poder de formular conceitos; recordação, lembrança; frase que encerra um conceito moral.

Para nosso estudo, discutiremos alguns aspectos do desenvolvimento do pensamento e sua relação com a linguagem nos três primeiros anos de vida da criança,

tendo em vista que um estudo mais profundo desta relação demandaria um trabalho específico, afastando-se do objetivo de nossa investigação. O ponto central de nossas considerações será a *palavra*. Isso porque a *palavra* é a unidade¹⁵ existente entre o pensamento e a linguagem, é ela a chave para o pensamento linguístico (VYGOTSKY, 2001). A palavra representa um grupo ou uma classe de objetos. Ou seja, o significado de uma palavra em seu aspecto psicológico é uma generalização¹⁶ que tem seu desenvolvimento marcado pelo que ocorre desde os primeiros meses de vida da criança e que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, evolui ao longo de toda a infância, sendo influenciado pelo meio circundante e pelas relações sociais. Em suma: a palavra, unidade mínima de pensamento e linguagem, se desenvolve durante a infância.

Ao longo do estudo, compreendemos que a linguagem é antes de tudo um meio de comunicação social, expressão e compreensão. Para transmitir a outra pessoa qualquer ideia é necessário que seja utilizado um sistema baseado na linguagem humana, ou seja, formado por signos e que tenha, pois, significado. O desenvolvimento da linguagem verbal e a generalização só são possíveis com o desenvolvimento da comunicação. Além disso, a linguagem verbal tem ainda uma outra função bastante importante: o controle da conduta, do comportamento pelo indivíduo.

Podemos afirmar que ambas as funções não são naturalmente desenvolvidas. Pelo contrário: é por intermédio do complexo processo de internalização das experiências sociais que a criança aprende e cria a necessidade de comunicar-se. Tal comunicação representa a oportunidade de transposição da linguagem externa para a linguagem interna, da fala para o pensamento. Nesse sentido, a criança pequena tem seu comportamento controlado pelo adulto externamente e a fala é um dos meios privilegiados desse controle. Pouco a pouco, ao internalizar o conteúdo das comunicações, a criança passa a controlar a si mesma, a partir de uma linguagem interior que é essencial ao funcionamento do pensamento.

L

¹⁵ Segundo a Teoria Histórico-Cultural, unidade é a parte mínima e indivisível de um conjunto, que expressa todas as propriedades fundamentais características deste todo (VYGOTSKY, 2001).

¹⁶ Generalização é um ato verbal do pensamento que reflete a realidade de forma distinta, tornando geral uma ideia, sensação ou percepção (VYGOTSKY, 2001).

Mas qual a importância dessa compreensão para a Educação Infantil?

Comunicamo-nos com as pessoas principalmente com a ajuda da fala, esse é um dos recursos fundamentais, com a ajuda do qual a criança estabelece contato psíquico com as pessoas ao seu redor desde o seu nascimento, de maneira progressivamente mais complexa.

É importante ressaltar que a criança compreende os acontecimentos ao seu redor, mas não como nós os compreendemos. As generalizações da criança são diferentes de nossas generalizações, pois ela encontra palavras já prontas e são suas vivências que permitem que ela assimile a língua e o significado das palavras existentes em seu meio.

Assim, o conceito que subsiste na palavra passa de incompreensível a compreensível, de desconhecido a conhecido pela criança por intermédio da internalização do uso social das palavras. Por isso a importância do desenvolvimento social da criança para o desenvolvimento de seu pensamento.

Vigotski (2010) nos apresenta a relevância do meio social em que a criança está inserida, posto que seu desenvolvimento é influenciado diretamente pelas condições proporcionadas por ele. Portanto, uma turma de creche terá melhor aproveitamento e desenvolvimento se os docentes tiverem consciência de seu papel potencializador na vivência de cada criança.

Por intermédio dos estudos de Vigotski (2001), compreendemos que a relação entre o pensamento e a linguagem muda no decorrer do processo de desenvolvimento, de forma qualitativa e quantitativa. Ou seja, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento não é uniforme, suas curvas de crescimento se cruzam, se alinham e se separam repetidas vezes. A relação entre intelecto e linguagem não é constante, nem igual para todas as formas de atividade intelectual verbal.

Mas como se desenvolve o pensamento da criança na primeira infância?

Petrovsky (s/d) afirma que o desenvolvimento do pensamento da criança depende de dois fatores: em primeiro lugar da sua atividade, já que a base do pensamento é experiência sensível; em segundo lugar, depende da influência das pessoas que ensinam à criança as diferentes formas de atuar e as denominações generalizadas dos objetos, seus nomes.

Desde o primeiro ano de vida, a criança aprende com o adulto a atividade prática material, fazendo suas primeiras generalizações sensoriais: ela torna-se progressivamente

capaz de imitar as ações do adulto, assim como imita suas vocalizações. Assim, é manipulando os objetos de seu entorno que a criança descobre que diferentes objetos podem ser utilizados de maneira semelhante, ampliando sua capacidade de pensar sobre eles. Podemos dizer que a criança conhece e pensa a respeito dos objetos sobre os quais atua: seu pensamento pode ser denominado visual por ações.

Trata-se de um processo bastante complexo e gradual. Assim, é importante perceber que muitas vezes a compreensão do que o adulto fala depende da situação em que a criança se encontra. Muitas vezes, para além da palavra, é o acompanhamento da fala pelo gesto que contribui para que a criança bem pequena compreenda o que o adulto diz.

Petrovsky (s/d) afirma que as palavras do adulto podem contribuir muito para o desenvolvimento do pensamento visual por ações, à medida que sugere à criança como atuar para resolver problemas não apenas com as ações que realiza (a serem imitadas pela criança), mas também com o uso das palavras. Assim, à medida que a criança, mesmo que ainda não fale, começa a relacionar as palavras do adulto com os objetos iniciam-se as primeiras relações entre pensamento e linguagem.

Martins (2009, p. 135-6) explica que

A princípio o desenvolvimento da linguagem ocorre, simplesmente, uma conexão externa entre palavra e objeto e não uma conexão interna entre signo e significado. [...] a palavra, gradativamente, vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promove a conversão da imagem do objeto em signo. Porém, para tanto, urge que o indivíduo abarque em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam, o que corresponde à formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos.

Em busca de uma ligação evidente do momento de união do pensamento com a linguagem, Vigotski analisou algumas teorias, como a dos psicólogos Watson e Piaget. Após estudá-las deu novo significado à linguagem egocêntrica infantil, discutida por Piaget, explicando-a não como um elo intermediário entre um pensamento inteiramente centrado no indivíduo que aos poucos se socializa - como a explicava o psicólogo genebrino -, mas como a evidência do processo de internalização da linguagem social que vai, progressivamente, se tornando linguagem para si mesmo e linguagem interior.

De acordo com Vigotski, a linguagem egocêntrica tem a função de acompanhante da atividade infantil. Esta linguagem se converte em interna psicologicamente, antes que fisiologicamente (VYGOTSKY, 2001, p.108). Sua função é interna, e por isso geralmente é incompreensível para as pessoas que estão ao redor da criança.

A fala interna surge com base na externa. Inicialmente, a fala para a criança consiste num meio de contato entre as pessoas, apresenta-se em sua função social, em seu papel social. Mas, pouco a pouco, a criança aprende a aplicar a fala para servir a si própria, aos seus processos internos. Logo, a fala já se torna não apenas um meio de contato com as pessoas, mas também um meio de raciocínio interior à própria criança (VYGOTSKY, 2010, p. 699).

Assim, se no primeiro ano de vida a criança pensa ao atuar sobre os objetos e compreende as palavras como as denominações desses mesmos objetos que estão em seu campo de visão, o que permite que internalize de forma ainda superficial e externa seus significados, passa no decorrer do segundo ano a ampliar ativamente seu vocabulário à medida que atua com a colaboração dos adultos sobre os objetos de seu entorno. Mas, para tanto, é importante que o adulto não atenda ao menor gesto da criança com o objeto ou as ações que ela deseja. Cabe a ele buscar que a criança formule seus pedidos com as palavras corretas, de forma clara.

É importante que o adulto dialogue com a criança de modo que ela desenvolva sua linguagem de maneira funcional, significativa. Isso significa que o diálogo com a criança, ainda que ela não consiga expressar-se verbalmente da mesma forma que o adulto se expressa, é mais importante que exercícios de repetição de palavras isoladas (como nomes de cores, de objetos, de numerais, de letras).

A progressiva internalização das palavras pela criança permite que ela alcance o momento de predomínio da chamada linguagem egocêntrica: sua fala acompanha suas ações e permite pensar sobre elas à medida que são realizadas. É isso o que explica o constante balbúcio da criança que já sabe falar enquanto atua sobre os objetos. Apenas mais tarde, já na idade pré-escolar que se estende dos três aos seis anos de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a linguagem egocêntrica vai desaparecendo externamente, o que

demonstra a sua internalização e pressupõe que as ações da criança serão conduzidas a partir da linguagem interna e do pensamento verbal.

Até o momento nos foi possível perceber que o pensamento verbal não constitui uma forma natural de comportamento, mas uma forma histórico-social. Ao reconhecer este caráter histórico do pensamento verbal, reconhecemos que:

O meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. E se essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria (VYGOTSKY, 2010, pág. 697).

A criança que participa de um ambiente criativo, que a estimula a expressar-se e proporciona uma variedade de experiências se desenvolverá de maneira mais completa do que uma criança que esteja recebendo apenas os cuidados quanto à proteção, higiene, alimentação e sono necessários à idade.

Fica claro que, para Vigotski, a criança é um ser rico de possibilidades, capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia e que, por isso, a Educação Infantil deve proporcionar diversas experiências ricas e estimulantes. A educação implica a unidade indivisível da relação que se estabelece entre as crianças, os docentes e a cultura (MELLO, 2010). E isso significa que é a partir de relações interpessoais entre as crianças e entre elas e os adultos, tematizando os conhecimentos da cultura em seu uso social, que a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento amplo dos pequenos.

A Educação Infantil tem como objetivo precípua atuar em colaboração com as famílias para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as relações interpessoais, o conhecimento historicamente acumulado, a organização dos tempos e do espaço terão relação direta no desenvolvimento das funções psicológicas infantis. Por isso, o caráter intencional da prática docente é essencial neste processo (MELLO, 2010).

Em nossos estudos compreendemos que os adultos, e aqui principalmente os profissionais da Educação Infantil, devem ter preocupação e intencionalidade quanto a todo o desenvolvimento da criança, o que inclui a linguagem oral que se desenvolve desde muito

cedo. “Isso implica a necessidade de uma atitude intencional do profissional ao conduzir o trabalho educativo, observando mais atentamente as crianças e suas atitudes para perceber os níveis de compreensão dos significados das palavras utilizadas na comunicação oral entre adultos e crianças” (MELLO, 2010, p. 732).

Ou seja, para que a criança desenvolva como esperado seu pensamento e consiga realizar o processo de generalização é necessária a vivência de uma gama de experiências no ambiente escolar e domiciliar. No entanto, a escola sempre receberá a maior carga de exigências já que é esperada de seus funcionários uma formação acadêmica.

Diversos estudos (HEVESI, 2004; CRUZ, 2008; ANDRADE, 2002; 2007; entre outros) têm demonstrado que os profissionais da Educação Infantil têm conversado pouco com as crianças de suas turmas, restringindo-se muitas vezes a usar um vocabulário simplificado, quase que geralmente para dar ordem às crianças.

Esse tipo de comportamento provoca um atraso no desenvolvimento das crianças pequenas. Posto que elas não são estimuladas a falar, elas desenvolvem tardiamente sua linguagem oral – que será composta de um vocabulário empobrecido – e, com ela, suas demais funções psíquicas.

O desenvolvimento na infância do ser humano ocorre em condições de interação com a cultura. Na presença e sob a influência da forma mais elaborada da linguagem, a criança pode ajustar sempre sua forma inicial e elementar de linguagem aos padrões mais elaborados com que convive (MELLO, 2010). Nessa perspectiva, o professor assume a função de mostrar às crianças os traços da atividade humana, sustentados nos objetos da cultura, transmitindo a elas os resultados do desenvolvimento histórico (SAVIANI, 2005).

Pensar a concepção de infância, trabalho docente e aquisição de conhecimento e, conseqüentemente, desenvolvimento considerando a Psicologia Histórico-Cultural, demanda, entre outras coisas: clareza do papel educacional da instituição de Educação Infantil; formação docente; interdisciplinaridade. Ou seja, é necessário revolucionar a forma como olhamos, pensamos e definimos o que é a criança e seu desenvolvimento, quem é o professor de Educação Infantil e como deve ser feita a sua formação (SILVA, 2012, p. 118-9).

Tal perspectiva nos acompanhará, neste momento, para a análise de dados.

CAPÍTULO 03 – A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO VIVIDO NA TURMA

3.1 As cenas do cotidiano

A natureza de uma investigação como a que nos propusemos realizar exige um cuidado com as informações coletadas, já que ao observar o dia a dia das práticas educativas estamos emitindo nossa interpretação quanto às ações explícitas dos agentes, atribuindo sentidos a elas a partir dos sentidos expressos pelos sujeitos.

Entendemos que estudar o cotidiano das instituições que atendem crianças de zero a três anos constitui não só um desafio, mas uma necessidade, caso desejemos pensar a educação e o cuidado para além do aspecto biológico.

Para a observação não utilizamos um roteiro previamente definido para a coleta dos dados; apenas tentamos observar o cotidiano da instituição de Educação Infantil selecionada e construir, com os sujeitos da pesquisa, possíveis significados ao que observávamos, com base em nossas leituras e interpretações da realidade concreta. Contudo, utilizamos alguns critérios para centrar a nossa observação, mesmo quando estávamos inseridos nas atividades realizadas pelas crianças:

- o espaço: o cenário em que se desenvolveu a situação social;
- os participantes: as pessoas que estiveram presentes e atuaram no contexto da instituição infantil e suas relações;
- as situações: as ações desenvolvidas pelos participantes.

Gostaríamos, antes de adentrar a análise dos dados propriamente dita, de tratar um pouco sobre o curso de Pedagogia, principal responsável pela formação das professoras para os primeiros anos do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil no Brasil, hoje. Refletir sobre o curso nos traz dados relevantes para pensar a creche, as atividades desenvolvidas pelos professores e refletidas nas crianças.

Infelizmente, o curso de Pedagogia nem sempre tem contribuído para o aprofundamento teórico-prático necessário para o trabalho pedagógico com crianças (GATTI; BARRETO, 2009).

Segundo o estudo “Professores no Brasil: impasses e desafios” realizado pelas pesquisadoras Gatti e Barreto (2009), os currículos das instituições que formam os docentes ainda apresentam uma formação insatisfatória, contribuindo para a ausência de um perfil profissional claro dos professores.

Foi diagnosticado, também, pelas autoras que os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula.

Assim, o estudo demonstra que, nos cursos de pedagogia, não se observa a relação efetiva entre teorias e práticas na formação docente. Se nas demais licenciaturas prevalecem os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos, no curso de Pedagogia, que deve formar professores e professoras generalistas, o como ensinar se sobrepõe ao que ensinar, cindindo forma e conteúdo.

São poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil. Os estágios obrigatórios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares e, muitas vezes, as instituições de formação nem explicitam as suas formas de supervisão em seus Projetos Político-Pedagógicos. E o mais alarmante: a constatação, pelas pesquisadoras, de que os cursos são fundamentados em grande parte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a precariedade nos conhecimentos oferecidos.

A soma desses fatores gera muitas consequências, dentre elas a incompreensão das especificidades das crianças e uma frequente patologização das supostas dificuldades de ensino e aprendizagem (SMOLKA, 2008), além da perpetuação do entendimento de que o desenvolvimento humano, nos primeiros anos de vida, é natural e prescinde de intervenções pedagógicas.

É imprescindível lutarmos por uma formação inicial e permanente de qualidade, que capacite os profissionais a um processo contínuo de pensar e transformar o dia-a-dia educativo, com base na história e na cultura de cada criança.

Smolka (2008) adverte que, no Brasil, do mito da incapacidade da criança (ainda muito presente entre nós) decorreu o mito da incompetência do professor. Nóvoa afirma

que um dos grandes entraves para a constituição de uma identidade sólida entre os docentes é o fato de que profissionais da educação e sociedade ainda hoje presumem que o trabalho de educar seja um trabalho fácil meramente técnico. É a partir desse ponto de vista que se propaga a ideia de que o professor é malformado, mal informado, desatualizado e, por isso, mal remunerado. E todos esses atributos se fortalecem quando se trata das professoras da Educação Infantil, cuja identidade profissional ainda encontra-se em processo de consolidação (CAMPOS, 2002).

Cabe salientar que, para além da formação, fatores como condições de trabalho e remuneração, além das crescentes exigências às escolas também são aspectos que intervêm no insucesso de muitos no sistema educacional brasileiro.

A consolidação da identidade dos professores de Educação Infantil requer, mais do que nunca, possibilidades de cooperação entre pares, de trabalho coletivo, de reinserção da formação docente no contexto das escolas (NÓVOA, 2009), de percepção das crianças históricas e concretas, que se desenvolvem de forma mediada. Isso supõe que os professores saibam, para além das técnicas de ensino, também reconhecer como acontece o processo de desenvolvimento em cada etapa da infância. E, ainda, ter um repertório cultural amplo que permita mediar as relações entre as crianças e os saberes da cultura, desde os primeiros anos de vida.

Até aqui aprendemos, por intermédio da Teoria Histórico-Cultural, que as funções psíquicas superiores, dentre elas a linguagem oral, surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais de seu meio cultural onde, graças à mediação do outro, vai adquirindo sua bagagem sócio-histórica. Dessa compreensão decorre a necessidade de repensar os processos formativos de professores e, de modo especial neste trabalho, daqueles que se dedicam à educação primeiros anos de vida da criança: uma formação centrada na escola, nas condições concretas de trabalho e que potencialize o diálogo entre pares como forma de consolidação de conhecimentos sobre a docência (NÓVOA, 2009).

Entendemos que a pesquisa pode contribuir para esses processos formativos tendo em vista que a reflexão conjunta sobre a realidade, mediada pelo pesquisador – que é um dos pares do diálogo que potencializa a docência –, pode colocar em evidência o trabalho

cotidiano, possibilitando a construção coletiva de trabalhos diferenciados, pautados na observação da criança, no aprofundamento teórico e no compartilhamento de ideias e práticas.

Para refletir sobre o trabalho realizado na creche, optamos por selecionar, dentre as observações coletadas, algumas cenas¹⁷ que passaremos a analisar na sequência, buscando cotejá-las com a fundamentação teórica desta dissertação.

CENA 01: O BANHO

Compreendemos que dar atenção a cada criança de forma individual não é uma tarefa fácil para as professoras, pois elas precisam dividir a sua atenção com todos do grupo. Mas algo que notamos que poderia ser melhorado, dentro das práticas educativas desenvolvidas pelas professoras na instituição pesquisada, seriam os momentos de transição de uma atividade a outra. Nestes “intervalos” percebemos que as crianças não têm um ambiente diferenciado e criativo, que exerça influência sobre o desenvolvimento infantil de forma a estimular a curiosidade, a autonomia e a apropriação efetiva da cultura.

Dizemos isso porque se tornou rotineiro que esses intervalos se tornassem momento de espera. As professoras colocavam-se numa postura ativa no processo de ensino-aprendizagem na maior parte do tempo, enquanto as crianças se comportavam como expectadoras deste processo. Mas, em alguns momentos da rotina, apenas os cuidados físicos eram ressaltados, tomando grande tempo do dia apenas com a espera por algo que viria a seguir.

Talvez, superando uma visão de criança dependente e passiva, as professoras pudessem organizar atividades para pequenos grupos enquanto o momento do banho se desenrolava. Com isso, as oportunidades de comunicação entre as crianças poderiam ser melhor exploradas, dando mais autonomia às crianças. Exemplo disso é a cena a seguir:

L

¹⁷ É importante salientar que, nas cenas apresentadas, procuramos transcrever as falas de adultos e crianças em sua forma original, sem a pretensão de corrigi-las. Com isso, buscamos explicitar como, ainda que a convencionalidade não seja sempre respeitada pelas crianças, a atividade comunicativa se estabelece.

As duas professoras não realizam atividades paralelas no momento do banho. Já estou no final do período das observações e ainda aguardo uma mudança neste momento da rotina. Todas as vezes que o momento do banho é anunciado as crianças são despidas pelas professoras, outras já tiram a roupa sozinhas e recebem suas toalhas para se enrolarem. Após se enrolarem recebem a informação “Vá sentar na cadeira que já vai ser sua vez”. As professoras se alternam para dar o banho das crianças, mas a rotina continua a mesma: as crianças ficam sentadas, conversando, inventando brincadeiras até que são chamadas para o banho, voltam, sentam novamente e esperam até que a última criança seja banhada para que comece o momento da troca de roupa. Enquanto isso elas esperam enroladas na toalha ainda um pouco molhadas. Quem vai sendo arrumado deve se calçar e esperar até que a última criança esteja pronta para ir ao jantar. Ao menos depois de calçadas as crianças têm autorização de brincar livremente com os materiais disponibilizados.

Quanto mais os meses passam, mais as crianças se mostram irritadas e sem paciência, buscando estratégias para animar esse momento que geralmente dura duas horas, tomando quase que o período inteiro da tarde.

Hoje está frio, mas como ocorre normalmente as crianças já estão despidas, sentadas, enroladas na toalha. Hoje a professora Fabiana resolve colocar um CD infantil deixando tocar repetidamente a música “Dona Aranha”. Marcos começa a brincar com a Tânia de atirar. Ele faz que atira para a parede contrária, ela imita, mas mira sua “arma” em mim. Marcos ri e a imita, eles começam a atirar, eu finjo que sou atingida e desmaio sobre o caderno. A professora Fabiana chega para levá-lo. Tânia fica dançando com a música que toca. Hugo faz como se escovasse os dentes com o dedo, depois faz “caminhadas” com os dedos pela cabeça de Tânia. Hugo percebe que Fernando e Junior estão brincando de se esconder embaixo das cadeiras e junta-se a eles. Assim que a professora percebe, avisa “Saiam daí agora! Sentem direito, vocês vão se sujar de novo, é? Comportem-se!”. É quando percebo que Tânia entrou embaixo da cadeira ao meu lado. A professora também percebe “Sente direito na cadeira, Tânia! A gente só imita os outros no que presta!”. Ela pega sua toalha e senta, logo é levada para o banho. Enquanto a professora leva Tânia para o banho, Marcos (que já voltou) e Junior fogem da sala. Quem me avisa é Kelvin “Ó, fui!” puxando meu caderno e apontando pra porta. Eu vou até a porta e vejo os dois correndo.

Aviso para a professora Fabiana e saio em busca dos dois, encontro-os brincando no parquinho externo, lugar que não os vi utilizar nenhuma vez porque segundo as professoras é um lugar muito quente. Retorno com eles para a sala e a professora me conta: “Eles viram ontem o Eduardo fugindo para o parquinho. Devem ter lembrado, eles nunca fizeram isso antes!” e para as crianças diz “Vocês podiam ter se machucado! Não façam mais isso! Vocês hoje estão impossíveis!”. A professora Hilma que acompanhou tudo do banheiro sai de lá e tira o CD infantil que ainda repete a mesma música. Ela sintoniza numa Rádio FM que toca músicas populares. As crianças prestam atenção e algumas até acompanham a música no estilo musical de forró que toca. Ela volta para o banheiro e chama mais duas crianças. Enquanto aguardam, Fernando tenta conversar com Gabriela. Ele fala “a fessôla deu a toala que mim a mãe compô” apontando para sua toalha. Gabriela responde “a mim a mãe” pegando na toalha. Ele faz uma careta e pergunta à Fabiana “ei fessola, é mim a né? Mim a mãe compô!”, “É mim a fessôla!”. Ao que Gabriela acompanha “é mim a também!”. Ele se zanga, cruza os braços e vira a cara para ela dizendo “é mim a”. Gabriela diz para a professora Hilma que saía do banheiro “pôfessola, né que é coisa fêa?”, e esta diz “é, muito feia”, embora não saiba o que está acontecendo. Enquanto isso ouço Junior gritar reclamando “Ai! Pála!” é que Eduardo tem o costume de, ao terminar o banho, enrolar a toalha no chão com todo cuidado e bater nos colegas com ela. Hoje Junior foi a vítima. O interessante é que sempre que a toalha se abre da forma como ele dobrou ele a estica novamente no chão com cuidado para dobrá-la. Quando ele fez isso novamente Marília vê e resolve passar por cima pisando umas duas vezes. Ele parece não reagir, mas assim que termina de dobrar dá uma toalhada nela. Quando tenta repetir, ela segura a toalha e puxa dele, como resposta Eduardo puxa a toalha de outras crianças e tenta bater nela novamente. As professoras que estão arrumando as outras crianças percebem a situação e mandam que ele pare, inclusive levam Eduardo para sentar ao lado delas enquanto espera sua vez (geralmente quem age com indisciplina nesses momentos fica ao lado delas e é vestido por último como forma de conter alguma confusão). As professoras recebem um pedaço de bolo e algumas pipocas de outra professora que trouxe do aniversário de uma aluna sua. Eduardo grita “é meu, é meu” pulando em cima do pote, a professora Fabiana avisa “vá sentar que eu lhe dou um pouco”. Nayana olha pra mim e diz “ei, peai tá?”, acho que ela

quer que eu aguarde o meu pedaço. As crianças se aproximam das professoras e elas pedem que sentem porque quando todas estiverem prontas elas vão ganhar um pedaço. Como hoje as crianças estão especialmente agitadas as professoras colocam as mesas para servirem de barreira, mas alguns ainda brincam de passar por baixo da mesa. Mas agora as crianças estão ansiosas pelo bolo e pela pipoca, eles estão se controlando. Junior pede para a professora Hilma a música da “Dona Aranha”, ele diz “Aianha” apontando para o rádio. Quando começa a música ele acompanha cantando principalmente as últimas sílabas de cada palavra “a aianha ubiu na iêde, chúúú, êbo! passô a chúba o sol indo a bí!”. Ele percebe que a funcionária da limpeza entrou no banheiro para limpá-lo e Junior pega um dos materiais da higiene para brincar. A professora Hilma percebe antes que eu chegue para retirar de suas mãos e já avisa “Não pode mexer nisso! Larga isso, Junior!” Assim que ela volta a dar atenção às crianças que arruma, Junior pega novamente o material e Kelvin avisa a ela “ó o Júnio ó!”. A professora reclama novamente e eu ajudo indo até lá e colocando o balde com os materiais dentro do banheiro junto com a funcionária. De repente um choro, Eduardo acaba de morder Quitéria e ela chora, a professora Fabiana reclama com ele “Você sabe que não pode morder! Não vai mais ganhar pedaço de bolo!”. Ele se irrita, foge do lugar em que está sentado e bate com um carrinho na cabeça de Hugo, elas olham, mas não fazem nada, eu me incomodo. A professora Hilma parece perceber meu incômodo e depois de me olhar vai pegá-lo para sentar de volta perto dela. Ele grita e faz que chora para sair da cadeira, as professoras fazem que não estão ouvindo e continuam a vestir as outras crianças. Marília vem até mim reclamar chorando “Ele pego minha xecador”, eu respondo “E você pegou o caminhão dele” ela para de chorar, ri e volta para a brincadeira. Finalmente Eduardo é vestido, ele foi o último. Agora vamos ao jantar.

Tal situação nos dava a sensação de desequilíbrio no planejamento. Na realização da autoscopia, a professora Fabiana explicou da seguinte maneira esse momento:

Esse momento da espera desenvolve porque eles não são inibidos a calarem a boca, né?! Percebe-se que na sala eles são bastante ativos pra falar, porque essa é nossa intenção na verdade: que se desenvolva a linguagem em todos os momentos que a creche... que vivencie todos os momentos da rotina da creche. Estão eles com eles... com os outros, com

eles mesmos. E é também uma forma, uma maneira, um momento espontâneo deles pra desenvolver a linguagem.

Percebemos que ao longo dos meses esperávamos que as professoras encontrassem estratégias para mudar aqueles momentos da rotina, tornando-o mais prazeroso para as crianças; com uma linguagem mais rica, sem tantas ordens e proibições; e com atividades paralelas que proporcionassem o envolvimento das crianças. No entanto, para as professoras, a alternância de momentos dirigidos e espontâneos proporcionavam às crianças riqueza de experiências e auxiliavam no desenvolvimento da linguagem. Mas um desenvolvimento pouco intencional, não mediado.

Vemos na cena que a música poderia ter sido objeto de diálogo da professora com as crianças. A opção por ligar o aparelho celular em uma rádio aberta também poderia ter sido substituída pela apresentação e exploração de outros ritmos musicais, com os quais as crianças não têm contato fora do ambiente escolar.

As situações de conflito, muitas vezes geradas pela longa espera, também poderiam ter sido objeto de diálogo mediado pela professora, no sentido de propiciar um momento de reflexão, com as crianças, sobre suas atitudes. Tudo isso demanda uma compreensão de que a linguagem oral e a atividade comunicativa podem se desenvolver desde cedo e de que as crianças, desde bem pequenas e ainda que aparentem não compreender, atribuem sentidos aos diálogos e internalizam, por seu intermédio, as condutas sociais.

Pensamos que se esses períodos de “intervalos” fossem utilizados de forma dialógica com as crianças, mesmo que com pequenos diálogos, elas desenvolveriam uma relação afetiva mais positiva com as professoras, pois a nosso ver essas brechas na rotina dão ao educador a chance de se aproximar da criança, obtendo maior receptividade em seu relacionamento com ela e diminuindo a necessidade de controlá-las nestes períodos.

Concordamos com Carvalho (2011) quando

Afirmamos que, na creche, é preciso modificar a visão de rotina, repensar e reinventar o cotidiano, ter noção do quanto o cotidiano pode ser prazeroso e rico quando não é rigidamente determinado pela rotina (p.142).

A atitude das educadoras repercute diretamente no comportamento das crianças, já que quando as crianças são limitadas em seu espaço e em sua liberdade costumam

encontrar formas indesejáveis de chamar a atenção. Quando receberam estímulos para manter conversas em que se expressam livremente e foram ouvidas, costumavam participar ativamente de tudo que lhe foi proposto, da maneira que era esperada pelas professoras.

Sobre as conversas entre as crianças nestes momentos, percebemos que apesar de iniciarem com alegria diversos diálogos, o tempo prolongado desses períodos acabava por deixar as crianças irritadas, o que não favorecia o processo comunicativo entre elas.

Vigotski (2010) afirma que as crianças, na creche, muitas vezes desenvolvem menos a linguagem que as crianças que convivem diretamente com adultos, já que na creche nem sempre os professores estabelecem relações dialógicas com as crianças. Dentro desta perspectiva, acabávamos por entender que esses momentos de espera, poderiam ser utilizados de outra forma.

A professora que ficava disponível para observar as crianças, já que não começaria a arrumar as crianças até que todas estivessem banhadas poderia, a nosso ver, disponibilizar materiais diferenciados como materiais de encaixe, ou massa de modelar, ou mesmo livros para sua exploração. Tendo em vista que as crianças têm como principal tema de suas conversas, nesta fase, os objetos sobre os quais atuam, o enriquecimento da rotina com variedade de objetos e formas de ação e a colaboração das professoras nas atividades de manipulação e exploração de possibilidades seriam fontes de ampliação da atividade comunicativa e, também, de desenvolvimento de generalizações, interferindo sobre o desenvolvimento de linguagem e pensamento.

Compreendendo que as crianças dessa idade estão no momento da comunicação situacional de trabalho, ou seja, realizam atividades de cooperação com o adulto, as professoras poderiam solicitar às crianças que se auxiliassem mutuamente no processo de organização das outras crianças: ajudando-se no vestir, no calçar e conversando sobre isso. A superação da ideia, muito presente nas escolas de maneira geral, de que todos devem fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo, de forma padronizada, seria muito importante para ressignificar a rotina vivida pelas crianças na creche.

CENA 02: A HORA DO SONO

Ao desenvolvermos esse estudo utilizando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, acreditamos que podemos contribuir com a formação das educadoras, possibilitando uma crescente relação dialógica entre elas e as crianças, respeitando as características peculiares da infância.

Como vimos em nosso estudo, a comunicação surge na primeira etapa da infância (de zero a três anos de idade), tornando-se uma atividade vital para o desenvolvimento cultural da criança neste período de vida.

O motivo principal que estimula a criança a buscar comunicar-se é relacionar-se com as pessoas adultas que estão ao seu redor (ILIASOV; LIAUDIS, 1986). A comunicação permite que a criança aproprie-se progressivamente da cultura, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes funções psíquicas superiores: a atenção voluntária, o pensamento verbal, a memória e a imaginação, por exemplo.

Por intermédio da comunicação com o outro, a criança aprende diferentes formas de se expressar, verbalmente ou não, além de internalizar as regras da vida em sociedade, aprendendo a controlar seu próprio comportamento. Segundo Vygotski (2001), na palavra se unificam processos intelectuais e afetivos.

Bakhtin (1995, p. 95) assegura que

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

É o que podemos apreender na cena:

O almoço acabou e toda a turma é levada para o banheiro. A professora Fabiana se pronuncia “Senta todo mundo encostado na parede! Vocês vão escovar os dentes antes de dormir, não quero boca fedendo perto de mim não”. E ri. A professora Hilma ri também.

As crianças sentam, mas percebo que Priscila tem dificuldade em sentar-se, isso porque desde a saída do refeitório Hugo pegou sua mão e não largou mais. Ela olha para ele e balançando a cabeça como um gesto positivo diz “Senta!”. Hugo solta a mão dela, mas

logo que senta ao seu lado coloca os braços ao redor de seu pescoço. Ela olha para ele enquanto ele diz “A gente vai já dumi, é só icová os dente, tá bom?” Ela franze a testa e volta sua atenção para a professora que chama as crianças conforme pega suas escovas. Seu nome é chamado e Priscila corre para escovar seus dentes.

No retorno para a sala, Hugo novamente pega a mão de Priscila, eles sentam nas cadeiras para esperar que as professoras coloquem os colchonetes e façam a troca de fraldas. Priscila é chamada para deitar e ele corre para deitar ao seu lado. Hugo deita ao lado dela e tenta pegar em sua mão, mas como ela já se ajeitou para dormir ele fica de bruços e puxa sua mão, dá um beijo em sua mão e depois dá um beijo em sua boca. Ela esfrega a mão na boca e ri. Eles brincam de se beijar na boca e deitar um em cima do outro. A professora Hilma vê e diz “Deixa de ser gaiato, Hugo. Quer que o pai da Priscila vá atrás de ti ‘cába safado’?”. Ele ri e deita novamente, sempre olhando para Priscila que agora está deitada de costas para ele.

Nesta faixa etária a regulação da conduta ainda é baseada naquilo que a criança vê e ouve. Ela está sob o poder das impressões externas (LEONTIEV, 2001), por isso está suscetível a tudo o que acontece ao seu redor. Por isso, em meio às relações lúdicas, a criança realiza ações que foram presenciadas por ela e que são a expressão dos elementos da cultura do seu entorno.

Como a professora é autora de sua prática e mediadora dos conhecimentos às crianças, acreditamos que nesta cena a postura por ela assumida poderia ter auxiliado na superação desta situação vivenciada pelas crianças, já que para elas tal brincadeira não tinha um sentido sexual, como pareceu crer a professora em sua fala. Trata-se da vivência de relações afetivas, segundo modelos socialmente presenciados.

Neste caso, o diálogo sobre as formas de manifestar afetos poderia ter sido incentivado pela professora, envolvendo, inclusive, outras crianças. Ao deixar de se posicionar como mediadora da situação, a professora deixou de interferir no comportamento das crianças e, rindo, reforçou um comportamento sem tomar a oportunidade como forma de ajudar as crianças a tomar consciência, nas possibilidades do momento e da idade, de diferentes modos de expressar seu carinho.

Sabemos que o desenvolvimento da linguagem oral deixa de efetivar-se na creche, muitas vezes em decorrência de obstáculos comunicativos que restringem sua eficácia e estão diretamente ligados a uma prática educativa pouco intencional, principalmente no que diz respeito aos primeiros anos de vida da criança.

É o caso daquelas creches nas quais as crianças pequenininhas são deixadas interagindo entre si por longos períodos, com longos períodos de silêncio da educadora ou em situações em que as educadoras falam com as crianças com frases de, em média, duas ou três palavras, ligadas a ordens sobre a espera ou proibição de uma conduta determinada (MELLO, 2010, p. 735).

A criança facilmente tem sua atenção atraída por novas situações, por isso uma proposta diferente ou um diálogo iniciado pela professora poderia ter direcionado a cena a outro viés. Ela poderia ter procurado saber o que as crianças pensavam com aquela relação/brincadeira, experimentando ressignificar aquela experiência por meio da comunicação, atuando sobre linguagem, pensamento e afeto. Em uma conversa informal com a professora Hilma ela afirmou acreditar que a realidade vivida pelas crianças, muitas vezes residentes de uma casa com um único cômodo, influenciava diretamente no aflorar da sexualidade. Por isso compreendia ser natural o começo dos beijos naquela fase, pois estavam repetindo o que viam entre os pais e irmãos.

Naturalizar o que as crianças fazem pode incorrer no erro de fazê-las permanecer nos limites do que estão acostumadas fora da creche. O trabalho das professoras deve, justamente, buscar superar o cotidiano em busca de novas atividades, da criação de outras necessidades, mais humanizadoras.

CENA 03: AS INTERAÇÕES CRIANÇA – CRIANÇA

Compreendemos que a brincadeira é um importante espaço para a apropriação da linguagem oral pela criança. A cena a seguir apresenta Kelvin expressando uma ação baseada na conduta que presencia no ambiente sociocultural em que está inserido. Ao encontrar um carrinho de bebê, ele assume o papel do adulto que coloca a criança para dormir enquanto passeia com ele. Vejamos:

É manhã e após o lanche toda a turma é levada para o corredor para brincar com os cavalos de balanço que ficam “estacionados” lá. Kelvin descobriu um carrinho de bebê de uma criança com deficiência física em frente a uma das salas do corredor, próximo de onde os cavalos estão estacionados. Ele começa a passear com o carrinho e canta como se tivesse alguma criança dentro para ouvi-lo. Ele passeia por todo o corredor balançando o carrinho, cantando o que parece ser uma canção de ninar. Tento me aproximar, mas noto que a atitude dele chamou a atenção de outras crianças e não quero atrapalhar o momento. Marília se aproxima do carrinho cantando “pêdoa, pêdoa, que eu quero te amá” e continua “ai, ai, ai”. É quando Marília puxa o carrinho para si. Como Kelvin é bem forte, puxa de volta. Ela bate nele na tentativa de vencer a disputa, mas como não consegue vencer (pois ele corre levando consigo o carrinho), Marília se joga no chão e Priscila que estava próxima observando tudo se deita ao lado dela. Marília olha na direção das professoras, mas elas estão conversando entre si e não notam a situação. Então ela olha para Priscila e faz cara de choro, Priscila a imita fazendo cara de quem vai chorar também. Ela então se levanta e sai correndo buscando o cavalo que deixou só antes de disputar o carrinho. Priscila levanta e corre atrás, mas não pega nenhum cavalo, apenas empurra o de Marília.

A análise da cena nos permite compreender a atividade humana que as crianças reconstituem e como estão percebendo sua relação com os adultos, posto que todo o conteúdo das brincadeiras tem origem nas relações humanas. Além disso, percebemos o quanto as crianças se expressam de forma livre em relação ao papel que assumem na ação lúdica.

Como vimos, anteriormente, são os adultos que organizam a vida da criança, criando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhes transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade. Ao assimilar estas experiências formam-se na criança distintas capacidades.

Kelvin, nesta cena, explorou a relação comunicativa estabelecida em sua cultura entre um adulto e um bebê em um carrinho. Ele vivenciou no ambiente escolar uma relação de seu contexto familiar.

Tal fato nos lembra da explicação de Petrovsky (s/d) que afirma que o desenvolvimento do pensamento da criança depende da influência das pessoas que ensinam para as crianças as diferentes formas de se relacionar com os objetos, atuando sobre a sensibilidade infantil às experiências vivenciadas. Kelvin cuidou do carrinho como se colocasse uma criança para dormir, cantou canções de ninar e passeou fazendo movimentos de balanço no carrinho. Marília, por sua vez, canta uma música do estilo musical “forró” e tenta fazer parte daquela relação, mas, sem sucesso acaba voltando para sua atividade anterior.

De acordo com a professora Fabiana:

[...] o desenvolvimento da linguagem se realiza, pelo que a gente percebe nas crianças, nas brincadeiras eles imitam a realidade, né? Eles ficam imitando a realidade concreta, aquilo que elas veem. Então elas vão imitar através das brincadeiras. Geralmente elas não participam naquela relação dos adultos diretamente, elas são mais passivas, mas quando elas estão na brincadeira elas são os agentes ativos na brincadeira. Então, o desenvolvimento da linguagem é através dessas brincadeiras elas começam a indagar o outro, a questionar o outro, a responder pro outro, a viver um momento deles ali que eles conversam entre si. Mesmo que eles começam a repetir coisas, geralmente há nas brincadeiras muita repetição de pedido, de pergunta. Pergunta a mesma coisa, aí dá a mesma resposta. Pergunta a mesma coisa, dá a mesma resposta. Então isso é um estímulo pra criança pra esse desenvolvendo, é deles mesmo. É porque é espontâneo, não tem nada obrigando eles a fazerem nada ali.

É importante destacar que a intervenção do adulto no brincar das crianças é um modo de mediar a ampliação de seu desenvolvimento, que, ao contrário do que afirma a professora, não acontece espontaneamente. Brincar junto ou interferir dialogando com os pequenos sobre o que fazem, possibilita o enriquecimento da linguagem e do pensamento infantil. Vemos que a superação da naturalização do desenvolvimento infantil ainda é algo a ser conquistado na formação de professores e professoras da Educação Infantil.

A cena demonstra, ainda, outras relações que podem ser observadas pelos adultos no sentido de promover a complexificação da comunicação entre as crianças. Embora sem um diálogo explícito, Priscila participa da cena a partir da interpretação que faz em relação ao que viu: a disputa entre Marília e Kelvin e a decepção de Marília ao se jogar no chão. Há, nesta cena, a possibilidade de perceber como as relações entre as crianças estão permeadas por uma mutua compreensão e colaboração.

A observação atenta das professoras poderia enriquecer as relações estabelecidas, ampliando as possibilidades de diálogo entre as crianças.

CENA 04: RODA DE CONVERSA

As crianças sentam no colchonete e a professora Hilma fala do fantoche “Vamos encontrar o jacaré. Quero contar a história dele pra vocês!”. As crianças procuram em vários lugares da sala, mas não acham o fantoche. De repente, Carla grita “tá lá embaixo!”. As crianças procuram embaixo da mesa e dos armários, mas não encontram. A professora Hilma resolve pagar outro fantoche, e pergunta “Quem é esse?” Fernando responde “tapo” e Quitéria responde “jacaré”. Hilma inicia um diálogo com as crianças com o fantoche em mãos: “Bom dia”, somente Junior responde. O fantoche ganha voz e movimento para falar com as crianças “Vocês sabem o que vamos fazer hoje?” (silêncio), “O que vamos fazer hoje, professora Fabiana?” as duas professoras se olham e riem. Hilma diz por meio do fantoche “Vamos brincar, quem gosta de brincar?”. Neste momento, Junior diz “famu cantá mais”. Fernando é chamado pelas professoras para cantar em pé, na frente da turma, segurando o fantoche na mão. Ele canta a música do sapo. Carla e Tânia também são chamadas, mas cantam baixinho, aproveitam mais para alisar o fantoche. Hilma encontra o fantoche do jacaré e, guardando o fantoche do sapo, começa a encenar com uma escova de dentes: “O jacaré tem alguma coisa na boca, o que é?”, Fernando “côva”, Hilma “E para que a escova?”, Hugo esfrega o dedo nos dentes e diz “dente”. É então que Hilma avisa “Hoje, depois da comidinha, vamos escovar os dentinhos”. Em seguida canta com as crianças a música do jacaré e disponibiliza brinquedos para as crianças brincarem livremente.

As rodas de conversa estavam presentes todos os dias na rotina, embora algumas vezes este momento servisse mais para a organização das professoras para a atividade pedagógica daquele dia. Constantemente, as crianças esperavam ansiosas para relatarem suas vivências fora da creche e demonstravam alegria por poderem falar destes fatos. Outro aspecto que trazia grande prazer a elas era cantar as cantigas de roda. Elas chegavam a

cantar quase aos gritos e gargalhando bastante. E ainda tinha a exploração de alguns materiais diferenciados como os fantoches relatados na cena supracitada.

Após o lanche (matutino) as crianças se mostravam entusiasmadas pela realização deste momento. O que poderia ser melhorado tendo em vista o desenvolvimento da linguagem oral e atividade comunicativa das crianças? Podemos afirmar que a escuta das professoras poderia ser ampliada. As crianças por vezes queriam comentar alguns fatos, mas não tinham chance, ou chegavam a relatar, mas tinham como resposta “ah, que legal” e o assunto era encerrado. Acreditamos que uma resposta, ou mesmo uma pergunta, relacionada à fala das crianças traria um desafio dialógico a elas, o que estimularia o desenvolvimento da psique infantil e da linguagem oral.

A professora Fabiana expressou em uma das primeiras rodas de conversa observadas que:

A roda de conversa é essencial para as crianças porque permite que falem e a linguagem oral é importante porque ajuda a organizar os seus desejos, e o que elas estão pensando.

Entendemos que o educador infantil deve compreender o processo de desenvolvimento que a criança vivencia para que possa organizar o espaço da creche, orientar as relações, organizar as rotinas e materiais, propor atividades da melhor forma, e mediar o contato com a cultura historicamente acumulada. As práticas que mantêm as crianças nos limites do que vivenciam fora da creche se tornam preocupantes. Ou seja, as crianças devem ter vivências diferenciadas em seu ambiente escolar. Por isso, a roda de conversa não é menos importante que a narração de uma história ou uma atividade de coordenação motora ampla.

Dessa forma compreendemos que a roda de conversa é uma atividade que medeia momentos de espontaneidade, criatividade e explanação das professoras para as crianças. Trata-se de um momento rico em que os pequenos podem falar de seu dia a dia, ou aprender a identificar os amigos de sala presentes e ausentes, ou conhecer mais da matemática, desenvolver projetos para descobrir algo que ainda não saibam ou entender o funcionamento das coisas.

CENA 05: OS LIVROS

Retorno para a sala. No corredor a professora Hilma fala que todos devem sentar ao chegar na sala e, assim que entra, avisa “Senta que eu vou pegar a caixa”. A caixa é um material que funciona como um cenário e que permite à professora contar histórias com fantoches de papel. Quando ela chega com a caixa, todos querem levantar e pegá-la. Hilma pede que todos sentem, só Marília permanece em pé e pergunta “qué vê o que é!”, a professora Fabiana diz “Vai já ver!”. Elas ajeitam as crianças em um círculo e Fabiana avisa para Hilma “Você canta e eu bato foto”, depois ela dá as informações da história para Hilma e começa a fotografar. Hilma inicia a narração da história Chapeuzinho Vermelho. Em alguns momentos se embaralha com a história e Fabiana ajuda. Marília se levanta e dança enquanto a personagem canta e caminha pela floresta. Hilma pergunta “quem é essa velhinha?”. Eduardo responde: “a bobó”. Hilma continua: “Então o lobo é quem bate na porta: tem alguém em casa?”, Kelvin grita “nããã”, Hugo diz “u caçadô”. Hilma conta que a vovó foi comida pelo lobo, mas depois ela é salva pelo caçador e vive o resto da vida normalmente, como os outros. Após a história, Hilma mostra as figuras e pergunta quem são os personagens, Junior reconhece os personagens “lobo mau”, “bobó”, “caçador”, “menininha” (chapeuzinho). Priscila diz a ele “ninha não, péu emeo” (vermelho). As professoras batem palma cada vez que alguém acerta. Hilma diz para Fabiana “a gente tem um monte de livrinho na sala”, Fabiana vai buscá-los e começa a entregar para as crianças. Elas os colocam em um círculo e tiram fotos. Junior folheia seu livro e reconhece a história que acabou de ouvir e começa a narrar a história. Marília se anima ao vê-lo e ameaça chorar se ele não lhe der o livro. A professora Fabiana pede que ela sente e leia sua história sem atrapalhar Junior. Kelvin vai para baixo da mesa folhear o livro, e começa a sussurrar. As crianças ficam bastante entretidas enquanto folheiam seus livros, elas estão concentradas e só ouvimos baixinho suas vozes como se estivessem lendo. Ao observar as crianças, Hilma comenta que elas deviam trazer livros iguais às histórias que contassem no dia, porque percebeu que a historinha mais disputada foi a da Chapeuzinho Vermelho. Quitéria se aproxima de onde estamos e de pé começa a nos mostrar as páginas do seu livro apontando para os peixes da história “tá fendu?” “Estou, mas quem é?” “êche” “E o que está acontecendo com ele?” “nadandu”. Mostra as outras páginas e sai em busca de outro livro, Junior começa a me mostrar várias folhas do seu livro e, apontando para a gravura diz “íí”, perguntamos “quem é?” ele responde “íí” perguntamos “É o índio?” ele responde “é” e depois sai. Notamos que Fernando está próximo do local que nos encontramos e perguntamos “Qual é a sua história?” Ele aponta para um dos personagens e diz “É do Lôro José” (fantoche de um programa matinal exibido na televisão), ele vira e continua folheando o livro. Passados mais alguns minutos as crianças começam a disputar os livros,

Hilma recolhe os livros de quem não está lendo, e disponibiliza brinquedos. A professora Fabiana avisa: “Não pode puxar o livro do coleguinha”. Junior joga o livro no chão, também se joga no chão, cruza os braços e abaixa a cabeça. Fabiana abre o jornal do dia próximo às crianças e começa a ler em voz alta sobre a cassação do deputado federal do Amazonas. Hilma aproveita que as crianças se aproximaram para ver o jornal e recolhe os livros dizendo “Acabou a leitura, tá bom de leitura”. As crianças começam a correr e gritar pela sala.

Praticamente todas as manhãs as professoras realizavam o momento da leitura. Várias vezes elas trouxeram materiais diferentes para instigar a atenção das crianças para as narrações. Esses materiais traziam grande alegria para as crianças e, ao final, quando as professoras chamavam uma ou duas crianças para fazerem a narração para toda a turma usando esses materiais, como o fantoche, a turma ficava bastante agitada pela disputa dessa vivência. Sobre tal prática, as professoras nos explicaram que, dando às crianças a oportunidade de recontar a história, estavam estimulando sua memória e sua linguagem oral.

Com essa atitude as professoras permitiam a exploração daqueles novos recursos, bem como a mediação de novas significações possibilitadas pela narração da história pela criança. Vemos que a concentração das crianças nas atividades aumenta à medida que as propostas lhes são significativas e envolventes. A narração de histórias amplia o vocabulário ativo e passivo das crianças e as insere em relações diferenciadas com a linguagem, já que os livros apresentam a forma escrita das narrações. É o que a fala da professora Fabiana corrobora:

Eu trabalho assim com a contação: após a contação, que eu explano, que eu vou mostrando o nome dos personagens, porque eles já tão vendo os personagens ali, já sabem que... Alguns objetos já é do cotidiano deles, como o garotinho falou “Olha o rato!”, eu nem tinha me atinado pra isso. Logo após a contação, como é que a gente trabalha? Nós trabalhamos pra eles reproduzirem oralmente, mesmo que eles não falem as palavras assim... De uma forma bem clara, bem explícita, mas eles já vão desenvolvendo, se esforçando. Já é um estímulo pra eles se expressarem. Então eles vão reproduzindo oralmente da maneira deles tudo o que foi falado na história e aquilo que eles estão vendo eles já vão fazendo a leitura das imagens que eles estão vendo. Pra mim é bem proveitoso a contação.

Nesse sentido, a escrita ganha sentidos e as crianças ampliam suas referências de diálogo, brincadeiras, curiosidades.

Algumas reflexões

Compreendemos que a realização de pesquisas possibilitando a participação na escola, da escola e com a escola é essencial no processo formativo de cidadãos críticos e criativos: professoras, crianças, pesquisadores.

Por intermédio das pesquisas, podemos perceber como as escolas se organizam, o que valorizam, que concepções permeiam as práticas, apreendendo muitos aspectos positivos que compõem a profissionalidade docente. Exemplo disto é a questão sobre a linguagem e o papel do educador em seu desenvolvimento a partir da exploração dos textos literários, como demonstra a cena relatada.

Afinal, como temos aprendido, a linguagem, como potencialidade humana, resulta da apropriação, pela criança, de um bem cultural e não pode ser encarada como natural. Para que se desenvolva, necessita constituir-se como uma atividade comunicativa, em que o diálogo é, por si mesmo, responsável pelo desenvolvimento de uma compreensão mais apurada do mundo, das pessoas, de si mesma, pela criança: na roda de conversa; na hora do banho em que professora e criança estabelecem uma comunicação direta e pessoal; na escuta de histórias.

Em outros momentos, a linguagem verbal se desenvolve nas ações de comunicação que integram outras atividades: no desenho, na pintura, na modelagem, na elaboração de um texto coletivo, figurando como meio necessário para atingir objetivos comuns. Ela é uma poderosa ferramenta de inclusão social, e dentre as diversas formas existentes de exclusão social, a negligência do educador infantil quanto ao desenvolvimento da linguagem oral é uma questão inegável de adultocentrismo.

Ou seja, tais conhecimentos possibilitam maior atenção dentro da realidade da creche pesquisada. A nosso ver, o educador infantil deve organizar intencionalmente a vida da criança na creche. Ele deve proporcionar contatos com objetos materiais e não-materiais diferenciados daqueles encontrados na rotina familiar dela. Desta forma, o aprendizado

ocorrerá com maior riqueza e motivará maior interesse por parte da criança, a criação de novas necessidades. Corroboramos a ideia apresentada por Vigotski e citada por Mello:

No desenvolvimento da criança, aquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, no resultado do desenvolvimento, já aparece dado pelo meio logo de início (MELLO, 2009, p. 104).

O meio social consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança, que desempenha em seu crescimento, estímulos diretos ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, ou seja, o meio social é a fonte do desenvolvimento infantil. Se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação (VYGOTSKY, 2010).

Nesse sentido, para obtermos um bom resultado quanto ao desenvolvimento infantil é necessário que haja uma dinâmica diferenciada e enriquecida de práticas prazerosas e estimuladoras ao longo do processo de desenvolvimento, desde a primeira infância, que se dá de zero a três anos.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural o educador assume a função agente do processo de ensino-aprendizagem da criança. Sob este ponto de vista o desenvolvimento infantil contempla aspectos históricos e sociais da criança, e não apenas os fatores biológicos. Trata-se de um processo histórico-dialético (SILVA, 2012).

3.2 O que dizem as professoras

Sabe-se que todo profissional da educação produz conhecimento e tem direito de ter acesso ao que se produz academicamente, no entanto percebe-se que a pressa em formar tal profissional tem gerado um processo de cristalização de equívocos e crises existentes no cenário educacional.

Isso torna ainda mais delicada e relevante a formação do professor que trabalha com crianças na primeira infância, posto que este deve organizar intencionalmente a vida escolar delas para provocar sua máxima humanização¹⁸.

L

¹⁸ Como máxima humanização compreendemos: apropriação e reprodução/formação e desenvolvimento das qualidades humanas de forma mais completa e complexa.

Concordamos com Vigotski quando afirma que “o bom ensino é aquele que garante aprendizagem e impulsiona desenvolvimento” (Apud MELLO, 2000, p. 06). É este o ensino necessário à formação de professores para a Educação Infantil: um ensino que, integrado à prática profissional, possibilite as aprendizagens fundamentais sobre a criança e seu desenvolvimento e sobre as especificidades do trabalho pedagógico.

Assim como Saviani (2003), compreendemos que o trabalho educativo é um ato de produção direta e intencional que possibilita à criança o aprendizado e construção de capacidades particulares ao gênero humano: sua segunda natureza.

Por entendermos que o educador infantil deve compreender o processo de desenvolvimento que a criança vivencia para que possa organizar o espaço da creche, orientar as relações, organizar as rotinas e materiais, propor atividades da melhor forma, mediando o contato com a cultura historicamente acumulada, práticas que mantêm as crianças nos limites do que vivenciam fora da creche se tornam preocupantes.

Notamos que mesmo colocando em destaque, em nossos diálogos com as professoras durante as entrevistas e autoscopias, cenas que nos incomodaram, que nos pareceram desprovidas de uma atenção diferenciada, para elas o problema (quando encontrado) dizia mais respeito ao número de crianças por turma ou à estrutura da creche do que propriamente à organização pedagógica de que eram sujeitos. Não houve uma auto-avaliação ou um questionamento quanto ao próprio planejamento, como esperávamos. Vejamos a fala da professora Hilma:

Eu vejo assim... Não vou justificar, mas eu ainda acredito assim, que se tivesse uma quantidade mínima de crianças na sala de aula, talvez a gente fizesse um trabalho bem mais importante, não que o trabalho que a gente esteja fazendo não seja importante, mas eu acho que seria de forma mais individualizada. Eu acho que a gente teria um retorno melhor, porque queira ou não quando você está realizando uma atividade, vamos dizer com dezessete crianças, dezoito crianças, hora ou outra você tem que parar porque você vai ter que cuidar, você vai ter que chamar atenção, você vai ter que tirar porque o coleguinha tá batendo no outro. Então de alguma forma esse trabalho melhoraria e a minha prática com certeza melhoraria junto com esse trabalho se fosse uma quantidade menor. Não é justificando porque as crianças elas aprendem de uma maneira ou de outra, se estimulado não tenha dúvida disso. Pode ser em grande quantidade, em pequena quantidade, mas o trabalho seria mais individualizado.

Sabemos que as condições de trabalho são um elemento fundamental da qualidade educativas nas creches, mas este não pode ser considerado o único elemento de entrave a práticas condizentes com o direito das crianças à qualidade de cuidados e educação a elas direcionadas. Desde a primeira infância, as crianças necessitam de atenção e de uma relação comunicativa que lhes possibilite a segurança e o estímulo necessário para seu desenvolvimento psíquico e linguístico. Para Vigotski (2001) as atividades realizadas pela criança por meio da colaboração com parceiros mais experientes são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Incorpora-se na pedagogia a necessidade de mediar atividades que coloquem a criança como o centro do processo de aprendizagem, possibilitando a ela manifestar suas diferenças culturais, enquanto relaciona-se com o espaço educativo e com as pessoas que pertencem a ele (os educadores e as outras crianças). As professoras parecem conhecer essa importância, embora nem sempre as práticas observadas tenham acrescido intencionalidade as suas intervenções nas relações entre as crianças.

Cabe ao docente conhecer o desenvolvimento humano da criança bem como as formas de intervir sobre ele. Mesmo a imitação realizada pela criança, tida como mera reprodução, na verdade é a elaboração e recriação, no plano individual, do que é elaborado no plano social. Ou seja, por meio da imitação as diversas aprendizagens realizadas na creche podem ser elaboradas e organizadas internamente no indivíduo, possibilitando a ele compreender e assimilar as regras de seu meio social. O mesmo se dá com a linguagem oral. As professoras reconhecem que sua atuação potencializa o desenvolvimento desta capacidade, vejamos a fala da professora Hilma:

se eles tiverem realmente a linguagem oral bem desenvolvida nessa fase, até os três anos, eles só vão aprimorar posteriormente. Então isso já é um ganho pra eles, com certeza, não tenha dúvida. Então esse papel que a gente faz aqui na creche ele é muito importante, ele é super importante. Talvez as pessoas que não estejam nesse processo, elas digam “ah, é brincadeira só”, mas não, eles não sabem o benefício que faz. E a gente sente quando a gente pega uma criança no início e a gente trabalha essa criança e depois pega outra criança a gente vê a diferença. É enorme, não tem nem comparação.

No entanto, compreendemos que para que a criança seja o sujeito ativo nas atividades educativas da creche, além da apropriação dos profissionais quanto aos aspectos de desenvolvimento integral da criança, é necessário ainda superar a organização curricular que a Educação Infantil possui tradicionalmente.

Organizar um novo currículo para a Educação Infantil é refletir sobre todas as condições que envolvem a criança e o seu desenvolvimento no ambiente escolar, possibilitando a superação do conceito de que a criança possui capacidades biologicamente determinadas, e que por isso não necessita de nada além do cuidado físico e emocional por parte do educador. É preciso desmistificar a ideia de que a Educação Infantil tem sua importância atrelada ao preparo da criança para a rotina escolar do ensino fundamental (BISSOLI, 2009).

Para que tais mudanças ocorram, é preciso criar um novo currículo, que deve ser construído participativamente principalmente pelos educadores que devem conhecer e compreender o porquê e para quê de suas ações.

Para tanto, a formação docente assume importância fundamental: uma formação pedagógica crítica e engajada, que possibilite a compreensão teórica dos problemas, as instrumentalizações necessárias às ações docentes e a efetiva solução dos graves problemas que atingem o sistema de ensino brasileiro (LIBÂNEO, 2006) pode contribuir para a transformação do cotidiano das creches.

Em meio às observações, presenciamos falas das docentes que demonstravam sentir desvalorização quanto ao seu papel de educadora infantil, corroborando o que as pesquisas têm afirmado (GATTI; BARRETO, 2009). Segundo Fabiana, “A gente estuda tanto para limpar bunda de menino! Mas isso vai passar logo!”. Em outra observação, Hilma relata seu desagrado com os familiares das crianças “Eles acham que temos a obrigação de cuidar da criança de um jeito que nem eles cuidam. Até remédio temos que nos preocupar agora!”.

As características necessárias às profissionais de Educação Infantil citadas nos capítulos anteriores apresentam a necessidade de desenvolver não apenas questões educacionais, mas relacionadas também à segurança e ao conforto físico da criança, aspectos relacionados ao cuidado com os pequenos que eram apresentados nas falas das

professoras como desmotivadores de sua realidade. Algo que parecia atravancar o planejamento e até mesmo a comunicação delas com as crianças nestes momentos.

Nos pautamos na teoria de Bakhtin de que a educação envolve múltiplas dimensões: econômica, política, cultural, estética e ética. E, por isso, defendemos um conhecimento simultaneamente histórico e pessoal. Talvez por isso tenhamos sentido falta de uma postura ou percepção diferenciada quanto ao cuidar.

Na Educação Infantil, a função social, política e pedagógica (BRASIL, 2009a; 2009b) têm uma expressão própria, tendo em vista as especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças pequenas. Exige, pois, que a formação dos professores que atuarão com a criança de até cinco anos de idade desenvolva-se no interior de um processo que possibilite uma profunda consciência da realidade enfrentada pelas infâncias brasileiras e uma sólida fundamentação teórica, que lhes permita interpretar e atuar nos contextos institucionais.

Nesse contexto, cabe ao professor da Educação Infantil: realizar o planejamento diário, possibilitando a organização do tempo e do espaço como dimensões pedagógicas; disponibilizar materiais para as atividades infantis; acompanhar cada criança e a turma como um todo, por meio de observações e registros que servirão para a criação de futuros documentos (como por exemplo: relatórios) que avaliarão a aprendizagem individual e coletiva; possibilitar a participação das crianças no ambiente educativo por meio da escuta, estimulando as interações por meio das atividades e dos projetos.

Na sala de atividades, entretanto, diversas foram as vezes em que as professoras preteriram a comunicação com as crianças e, em seu lugar, ligavam o som da sala ou seus aparelhos celulares em rádios locais, para que as crianças ouvissem músicas como forró, funks e sertanejo. Gostaríamos de vivenciar práticas diferentes destas pensando em como o acesso à cultura é um dos indicadores de qualidade da Educação Infantil (MELLO, 2009), e como esse tipo de prática está contra o conceito de criança ativa e participativa. É interessante notar que, em entrevista, uma das professoras reconhece a necessidade de mudança de sua própria postura como forma de proporcionar maior autonomia e participação das crianças, maior incremento de sua linguagem e atividade comunicativa:

[...] o que deve ser mudado na minha prática é que às vezes eu tento controlar essa falação, essa conversa das crianças. E eu tenho que propiciar esse momento, como a G fala “E nós trabalhamos para isso, e agora a gente não consegue controlar”. Então eu preciso mudar, não só isso, mas muita coisa assim que eu tenho que adequar ao mundo das crianças, pra idade das crianças e às vezes a gente quer também ter o afã de que a criança nos entenda. Não assim de uma maneira bebezinho, não naquela palavra de bebê que eu não gosto de usar muito, mas eu penso que ela é um adulto e não é, ela é uma criança que ainda tá desenvolvendo e vai ocorrer por etapas e muita coisa vai ocorrer com o tempo. E eu quero que ela me entenda como adulto e eu tenho que mudar isso. (Fabiana)

Após analisarmos as falas das professoras quanto à sua concepção sobre o impacto de sua atuação no desenvolvimento da linguagem oral da criança, vemos que, segundo elas há uma ansiedade pelo desenvolvimento que, nem sempre, é acompanhada por atividades que o favoreçam efetivamente.

Quando... eu sempre digo isso pra mim, no início do ano a gente, nós enquanto profissional, eu vou dizer por mim, a gente fica muito ansiosa porque a gente quer resultados imediatos. A gente chama muito atenção, a gente conversa muito, orienta muito e muitas vezes a gente diz “Ai, mas a gente não tá vendo resultado!” então assim, no segundo semestre, agora a gente já tá vendo a diferença. A gente sabe que eles já compreende melhor, ele já faz aquele diálogo contigo, que a gente queria que fosse de imediato, mas não, é um tempo. Leva um tempo pra você poder colher esses resultados. (Hilma)

Percebemos que as professoras ainda mantêm uma perspectiva simplista de sua função no desenvolvimento oral das crianças, não percebendo como tal função está diretamente ligada ao desenvolvimento psíquico infantil. Percebemos, inclusive, que apesar de compreenderem a relevância de seu trabalho mostram-se desmotivadas devido à desvalorização que sentem por parte dos familiares das crianças quanto ao seu trabalho. Isso acaba por não impulsioná-las ao aprofundamento teórico quanto ao desenvolvimento infantil de zero a três anos.

Compreendemos que é preciso repensar e ressignificar esta realidade, de maneira que se torne possível às professoras compreenderem com propriedade sua importância no desenvolvimento integral da criança, possibilitando um investimento maior no planejamento e na execução do mesmo na realidade da creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar uma pesquisa representa, para nós, uma vitória. Significa encerrar um ciclo de conquista profissional e pessoal. Nossa pesquisa buscou conhecer a creche compreendendo o trabalho das professoras no sentido de perceber suas influências sobre o desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento infantil.

Por meio das leituras, dos diálogos, das aulas e das orientações, enfim, das relações estabelecidas com os diversos sujeitos envolvidos neste projeto, buscamos perceber e compreender a creche no interior de um movimento político que toca questões como a formação e a valorização do trabalho do professor, a função da creche e os conceitos de criança e infância que permeiam a prática docente.

Nosso interesse pela temática, como explicamos anteriormente, se deu em razão da disparidade do nível da linguagem oral das crianças de duas creches que estagiamos. A diferença que constatamos naquele momento nos demonstrou a importância da preocupação com a linguagem dos profissionais e com a relação comunicativa estabelecida ao longo do processo de educação na creche.

Houve também outro grande motivo para a realização dos primeiros estudos nesta área: a constatação empírica e sua confirmação pela literatura (HEVESI, 2004) de casos em que crianças que frequentavam espaços educacionais apresentavam retardo em sua linguagem em comparação com crianças educadas em casa. Tal fato conduziu nossas investigações quanto à *relação verbal adulto-criança* em coletividade.

Percebemos, em nossos estudos, que diferentes pesquisas obtiveram como resultado a percepção de uma sucessão de traços negativos quanto à linguagem dos profissionais das creches, repleta de ordens e proibições. Além disso, a literatura ainda relata que muitos profissionais apresentam pouco interesse quanto à escuta do que a criança fala, mantendo um diálogo sem conteúdo e com um vocabulário pobre. Disso decorreu a nossa busca por descortinar o cenário real da creche no município de Manaus.

A escolha da investigação na educação de zero a três anos está diretamente ligada ao nosso interesse no período de maior desenvolvimento da linguagem oral da criança. Isso também nos possibilita nos posicionar contra um preconceito, ainda presente em nossa

sociedade, em relação às possibilidades das crianças pequenas interagirem com o mundo e aprenderem.

A aprendizagem acontece por meio da atividade que a criança realiza com as pessoas que a rodeiam e isso envolve a linguagem, a forma de pensar, os hábitos e costumes, os valores, as ciências, entre outros. Por isso, entendemos que de forma consciente ou não, as diferentes maneiras de encarar o lugar ocupado pelo profissional nesse processo de vida e educação das crianças pequenas em creches, são manifestações de uma adesão teórica e de uma concepção de ser humano e de seu desenvolvimento.

Com efeito, o profissional da Educação Infantil tem de ajudar a criança a construir e desenvolver sua linguagem.

Em tudo o que ultrapassa a rotina repetitiva, existe uma ínfima parcela de novidade e de processo criador humano, estando as bases da criação assentadas na capacidade de combinar o antigo e o novo (VYGOTSKY, 2001, p.164).

A busca pelo conhecimento, pelo aprofundamento teórico é base para uma rotina de qualidade. Quanto mais (in)formado o profissional estiver, mais ele terá condições de inovar em seu planejamento e superar uma rotina marcada pela repetição e pela passividade. Por isso compreendemos a necessidade da ressignificação das práticas das professoras através de uma formação continuada em serviço.

Quanto ao nosso objeto de estudo, entendemos que um profissional bem formado cria diversas oportunidades de diálogos com a criança e interessa-se em compreender e participar de sua atividade comunicativa.

A pesquisa nos permitiu perceber como se dá a comunicação entre professoras e crianças no cotidiano desta turma. O diálogo mantido pelas educadoras ainda está mais centrado na sua própria fala, mas existe espaço para as crianças falarem e exporem seus pensamentos. A sugestão que teríamos seria não apenas permitir a fala das crianças nesse ambiente, mas levar em consideração o que é falado por elas e travar desafios dialógicos por meio de uma conversa com as crianças, dando continuidade ao pensamento apresentado

por elas, questionando-as e fazendo-as refletir mais profundamente sobre os temas abordados.

É interessante perceber que as professoras têm consciência da relevância da comunicação em sala de aula, e algumas vezes ainda que não apresentem uma explicação teoricamente embasada, elas não deixam de relatar esse fato. É o que percebermos em um trecho da entrevista da professora Hilma:

[...] eu acredito que aquela [atividade] em que o professor faz os questionamentos e a intervenção das crianças, eu ainda acredito nisso. Porque ele vai desenvolver a oralidade, ele vai aprender novas palavras que não é (sic) palavras comuns do dia a dia dele. Então essa intervenção que o professor faz, por exemplo, na contação de história onde o professor tá (sic) conversando com a criança, dialogando com a criança eu acho, pra mim, é um dos momentos mais importantes.

Além de suas falas percebemos o desejo de aprofundamento sobre o tema por parte da educadora Hilma. No mesmo período de nossa pesquisa ela desenvolvia um trabalho final para a especialização sobre a importância das imagens no desenvolvimento infantil. No decorrer da pesquisa, ela nos questionou algumas referências bibliográficas, e ao final essa educadora incluiu o tema da linguagem oral em seu trabalho. Ficamos felizes por percebermos o impacto de nosso trabalho na realidade daquela profissional, consequentemente impactando a realidade das crianças da creche.

Ficou claro para nós que ela compreendeu a importância de suas ações pedagógicas no desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil, embora saibamos que mais estudos e formações devam ser realizados para que a creche torne-se um espaço comunicativo ainda mais participativo e relevante.

É fundamental a compreensão de que a linguagem apresenta-se como continuidade de processos iniciados desde os primeiros meses de vida e que provoca repercussão nas produções posteriores das crianças, em todo o seu desenvolvimento. Conectadas ao coletivo (GUIMARÃES, 2011), as atividades propostas aos meninos e meninas da creche devem ser dialogadas, enriquecidas pela diversidade de formas de aproximação da cultura elaborada, complexificadas.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças da turma pesquisada, percebemos que o maior estímulo comunicativo que tinham na creche era o diálogo que procuravam manter entre si, fosse nos momentos das brincadeiras, das disputas e de espera. Outro ponto que observamos foi que quando as professoras buscavam manter um diálogo com as crianças, elas se empenhavam ao máximo para dar continuidade à conversa, embora tenhamos percebido que eram as crianças que tomavam a iniciativa em estabelecer um diálogo com as professoras.

Outra questão que observamos, mesmo não sendo um tema central em nossa pesquisa, foi a da relação entre a creche e as famílias. As professoras não pareciam valorizar ou usufruir desta relação para promover por meio deste relacionamento um espaço de aprendizagem. As famílias não eram envolvidas no contexto escolar e nem mesmo era promovido um diálogo com as crianças sobre elas. Sugerimos que as práticas possam versar sobre esse aspecto também, já que as instituições de Educação e as famílias compartilham a responsabilidade pelo cuidado e pela educação das crianças. Além disso, o conhecimento e a valorização da cultura, dos costumes e hábitos, da linguagem das famílias e da comunidade são essenciais para um trabalho pedagógico pautado na compreensão das especificidades das crianças concretas e pronto a enriquecer suas formas de inserção social e de compreensão do mundo, das pessoas e de si mesmas.

Compreendemos que alguns caminhos para a superação desta realidade se encontram presentes na própria creche e podem consolidar-se por meio do incentivo à autonomia e iniciativa das crianças, bem como da sensibilização das professoras quanto à importância dos diálogos (mesmo dos pequenos), da possibilidade de formação dentro do espaço da creche por meio de diálogos entre as professoras e a pedagoga, e do aprofundamento dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância. Consideramos necessária também uma ressignificação das práticas por intermédio de uma formação continuada em serviço.

Buscamos compreender a realidade apresentada diariamente, ao longo de seis meses, por meio da observação atenta e do registro diário. As sugestões que apontamos a partir deste estudo refletem nossa preocupação quanto à necessidade de uma formação de

professores que valorize e tome como foco práticas pedagógicas que proporcionem um espaço criativo e de liberdade para o desenvolvimento infantil.

Desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas nas horas dos cuidados, mas também durante os outros momentos do dia (HEVESI, 2004, p.48).

Todo o processo desta pesquisa contribuiu de forma profunda para a nossa formação profissional e pessoal. Nós também encontramos dificuldades para aprofundar nossos conhecimentos quanto ao desenvolvimento da criança na primeira infância. Para nós também foi um desafio focar nossa atenção no tema proposto, já que a realidade é dinâmica e muitas são as questões surgidas em meio à realidade da creche. Em alguns momentos, nos vimos ansiosas por discutir outros temas, aprofundar a investigação em outras questões pedagógicas.

Exatamente por essa vastidão de assuntos produzidos na e pela realidade da educação infantil, compreendemos que os desafios são muitos e longo é o percurso a ser trilhado para que a qualidade seja alcançada de uma maneira mais plena. Sugerimos como temática para novas pesquisas alguns tópicos que nos chamaram atenção durante o desenvolvimento deste estudo:

- o impacto do trabalho com projetos pedagógicos no desenvolvimento da linguagem oral da criança de zero a três anos;
- a dimensão relacional e o papel da afetividade no desenvolvimento da autonomia da criança de zero a três anos e seu impacto no desenvolvimento da linguagem oral;
- o papel da literatura infantil no desenvolvimento da linguagem oral da criança de zero a três anos;
- a relação entre a comunidade escolar da creche e as famílias: qual a importância deste relacionamento para a aprendizagem na primeira infância;
- a constituição do profissional da creche – o papel do educador: a expectativa e a realidade;

- a formação dentro do espaço da creche: o aprofundamento dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância por meio de diálogos entre as professoras e a pedagoga.

Ao final desta pesquisa, percebemos que as reflexões levantadas não resolverão os desafios do cotidiano da creche – e nem este é o objetivo da investigação acadêmica, dada a multiplicidade de fatores que envolvem a realidade concreta. No entanto, por intermédio deste trabalho, buscamos repercutir uma mudança na atitude dos educadores infantis e trazer as crianças ao status de agentes das relações comunicativas. Compreendemos a urgência do compromisso com a qualidade do atendimento da Educação Infantil na primeira infância no município de Manaus por parte de seus líderes responsáveis e por todos os envolvidos com ela em sua realidade diária.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ANDRADE, R. C. de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2002. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação.
- ANDRADE, R. C. de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2007. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARRETO, A. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, 1998.
- BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural**. Marília: Unesp. 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação.
- BISSOLI, M. de F. Por uma educação para si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. In: **Perspectiva**. Florianópolis, vol. 25, n. 2, 343-368, jul/dez, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. In: **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília. DF, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério do Planejamento. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Brasília, DF, 2012.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. 14 edição. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das Reformas Educacionais Brasileiras. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. XI-XXIII.

CARVALHO, R. N. de S. **A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano**. Manaus – Universidade Federal do Amazonas. 2011. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação.

COSTA, D. M. V.; GONTIJO, C. M. M. **A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira**. Cadernos de Pesquisa, vol.41, n.142. São Paulo, Jan./Abr. 2011.

CRUZ, S. H. V. **A realização de pesquisas com crianças: contribuições teórico-metodológicas**. Palestra proferida no IV COPEDI na Mesa redonda: Emergência de Novas Metodologias de Pesquisa. Em Águas de Lindóia, SP: 2006.

CRUZ, S. H. V. **Infância e educação infantil: resgatando um pouco da história**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2000.

CRUZ, S. H. V. (org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si - contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, Autores Associados, 1993.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, p. 125-142, 1987.

FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3.ed. São Paulo, Positivo, 2004.

FERREIRA, D. **Manual de sociologia: dos clássicos à sociedade da informação**. São Paulo: Atlas, 2001.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores?:** aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Campinas, SP: 1997.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação Infantil no Brasil:** avaliação quantitativa e qualitativa. Ministério da Educação (MEC), p. 16, 2012.

GARCEZ, A.; DUARTE R.; EISENBERG Z. **Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas.** Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In:* MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia Histórico-Cultural:** considerações sobre o papel da educação escolar. – Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília: UNESP, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche:** o cuidado como ética. São Paulo. Cortez. 2011.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. *In:* J. Falk (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Araraquara, SP: JM Editora. 2004.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Sinopse do Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro, 2011.

ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. Y. **Antologia de La psicologia pedagógica y de las edades.** Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Situação Social nos Estados:** Amazonas. Brasília, 2012.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente /professoralidade em debate: desafios para a educação superior. *In:* CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**. Editora Ática: São Paulo, 2007.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, p. 117-136, 2006.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 119-142, 1988.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998a.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LIBANEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia**: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Campinas, v.27, n. 96, 2006.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. *In*: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Editorial Progreso, p. 125, 1987.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MARTINS, C. A. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2009.

MELLO, S. A. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiencia de Reggio-Emília. **Caderno da Faculdade de Filosofia e Ciências**, Marília, v. 4, n. 2, 1995.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *In*: **Revista Pro-posição**. Campinas. v. 10, n. 1, mar 1999.

MELLO, S. A. **A educação da criança de zero a três anos**. Texto Didático. Departamento de Didática. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Marília – Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho. UNESP – Campus Marília, 2000.

MELLO, S. A. **A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a**. Amazônida Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Ano 13, n. 1 (2009) – Manaus: Editora Universidade Federal do Amazonas, 2009.

MELLO, S. A. **A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas**. Psicologia USP, São Paulo, p.727-739, 2010.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NOVOSELOVA, S. L. **El desarrollo del pensamiento em la edad temprana**. Traducion Elsa Skrypiel. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

PETROVSKI, A. **Psicologia general: manual didáctico para los institutos de pedagogia**. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

PETROVSKY, A. V. Particularidades psicológicas de las etapas anteprescolar y pré-escolar. In: **Psicología pedagógica y de las edades**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, s/d.

PIMENTA, S. G. GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008 (Coleção Passando a Limpo).

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Revista Educação Sociologia**. Agosto 2005. Vol.26, n.91, p.361-378. ISSN 0101-7330

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, J. C.; HAI, A. A. O impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em salas de aula para crianças menores de três anos. *In: Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1099-1123, set/dez. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. II. Madri: A. Machado Libros, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *In: Psicologia USP*, São Paulo, 2010. p. 681-701.

ZAPOROZET, A. V.; LISINA, M. I. **El desarrollo de la comunicación en la infancia**. Tradução de Arturo Villa Gutiérrez. Madri: G Núñez Editor, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE - 01



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Srs. Pais ou Responsáveis por

Estamos pedindo a sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa que se chama **“O que você fala professor, tem importância? O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento oral da criança”**. Nela pretendemos analisar como o trabalho realizado na creche pelas professoras pode colaborar com o desenvolvimento da linguagem oral (fala) da criança.

Essa pesquisa pode contribuir para que a educação das crianças realizada na creche pelas professoras seja constantemente melhorada, já que todos os resultados serão apresentados e discutidos com a equipe que trabalha na creche. Para atingir o nosso objetivo, realizaremos observações na creche e entrevistas com a professora das crianças. Em relação às crianças, observaremos sua rotina escolar e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Pedimos seu consentimento para fazer fotografias e filmagens envolvendo seu filho ou sua filha. É importante dizer que as fotografias e filmagens servem como material para a pesquisa, para acompanhar o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que cursa o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Amazonas.

Gostaríamos que o/a senhor/a permitisse que seu filho ou sua filha participasse dessa pesquisa.

Esclarecemos que: 1º) o/a senhor/a pode aceitar ou não a participação do seu filho; 2º) caso o/a senhor/a aceite, o seu filho não correrá nenhum risco, nem será prejudicado nos estudos por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, o nome da creche e o nome do seu filho será mantido em segredo; 4º) caso o/a senhor/a ou o seu filho desista de participar da pesquisa a qualquer momento, nenhum dos dois será prejudicado; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) o/a senhor/a apenas assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Evellyze Martins Reinaldo, residente à Rua Paracuúba, 186 – Bairro São José I, CEP: 69.085-210, Telefone: (92) 8149-0506, 8169-6527 ou 9329-8848, E-mail: !! HYPERLINK "mailto:evellyze@gmail.com" ¶ evellyze@gmail.com¹.

Caso o/a senhor/a queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas pelo telefone (92)3622-2722 – ramal 32.

Manaus, ____ de ____ de 2012.

Nome da criança:

Nome do responsável pela criança:

Assinatura do responsável pela criança:



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Sra. Professora.....,

Convidamo-la a participar da pesquisa que se chama **“O que você fala professor, tem importância? O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento oral da criança”**. Nela pretendemos analisar como o trabalho realizado na creche pelas professoras se relaciona com o desenvolvimento da linguagem oral da criança.

Com essa pesquisa, pretendemos compreender melhor a influência que o trabalho realizado na creche possui sobre o desenvolvimento da linguagem oral da criança e a sua percepção quanto ao seu papel neste processo. Essa pesquisa pode contribuir para que a educação das crianças realizada na creche seja constantemente melhorada, já que todos os resultados serão apresentados e discutidos com a equipe que trabalha na creche. Para atingir o nosso objetivo, realizaremos observações na creche e entrevistas com a senhora. Em relação às crianças, observaremos sua rotina escolar e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Pedimos seu consentimento para fazer fotografias e filmagens. É importante dizer que as fotografias e filmagens servem como material para a pesquisa, para acompanhar o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que cursa o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Amazonas.

Esclarecemos que: 1º) a senhora pode aceitar ou não participar; 2º) caso a senhora aceite, não correrá nenhum risco, nem será prejudicada por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, o nome da creche, das crianças e o da senhora será mantido em segredo; 4º) caso desista de participar da pesquisa a qualquer momento, não haverá prejuízo algum para a senhora; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) a senhora apenas assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Evellyze Martins Reinaldo, residente à Rua Paracuíba, 186 – Bairro São José I, CEP: 69.085-210, Telefone:

(92) 8149-0506, 8169-6527 ou 9329-8848, E-mail: !! HYPERLINK
"mailto:evellyze@gmail.com" ¶ evellyze@gmail.com[⊥].

Caso a senhora queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas pelo telefone (92)3622-2722 – ramal 32.

Manaus, _____ de _____ de 2012.

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE – 02

AUTOSCOPIAS PROFESSORA FABIANA

Autoscopia realizada durante o descanso das crianças após o almoço, dentro de sala de aula, enquanto as crianças dormiam ou tentavam dormir.

Dados Pessoais

1. Qual a sua idade?
Tenho 39 anos.
2. Você é solteira, casada? Tem filhos? Quantos? Qual a idade deles?
Sou casada. Não tenho filhos.
3. Qual a sua formação/escolarização?
Eu sou formada em Pedagogia, tenho uma especialização em língua portuguesa e atualmente faço direito.
4. Antes de ser professora dessa creche, já havia trabalhado em outro lugar? Onde?
Já trabalhei com Ensino Fundamental aqui no Raimundo Teodoro Botinelle, trabalhei com Educação Infantil, mas sem ser creche, dos quatro e cinco anos, aqui no Maria da Fé, no Vinícius de Moraes e no Violeta Branca. Ao total dá sete anos.
5. Há quanto tempo você é professora da creche?
Tô com um ano e meio.

Sobre a intervenção direta das professoras:

1. Qual o objetivo da realização desta atividade?
(Cantiga) Da musicalidade é mais mesmo pra fazer com que a criança cante, se expresse através da música, né?! Através da música ela tem muito mais possibilidade de se expressar do que se você chegar pra conversar com ela. Então aí a criança vai desenvolvendo e vai tendo desenvoltura também. Vai sendo espontâneo, não tem nada obrigado, né? A musicalidade engloba na verdade vários fatores: é a hora do lazer, da descontração, da socialização, do riso, da alegria e da imaginação, porque as crianças começam a viajar mesmo nas letras das músicas.
(Contação) É porque, por incrível que pareça, mas a Educação Infantil tem um currículo, né? Tem algumas temáticas que precisam ser desenvolvidas com as crianças, mesmo dessa idade. Então a contação, ela serve para atrair a atenção das crianças, por meio da contação nós atraímos a atenção da criança para que essas temáticas sejam abordadas dentro da contação. Então nós adaptamos a contação com as temáticas que nós precisamos desenvolver. Por exemplo: nessa atividade aí, segundo nosso planejamento nós tínhamos que trabalhar as cores, deu pra observar

que quando a gente fala em cores, mesmo que eles ainda não saibam identificar as cores, mas eles já sabem da existência do verde, do vermelho, do amarelo, do azul, e mesmo que eles não identifiquem, não façam assim essa relação da cor mesmo com a palavra, mas eles já sabem pela nomenclatura existe o verde, o amarelo. Então a contação serve pra... Primeiro, ela aflora a imaginação da criança, né? Elas conhecem a historinha, que é importante, pra mim é importante. E nós trabalhamos a temática dentro da contação de uma maneira lúdica. Porque senão eles não vão se... A temática que a gente for trabalhar não vai ter atração pra eles se nós não nos apossarmos de certos instrumentos. E a contação, pra criança, ela é essencial.

2. Como você entende que a atividade realizada nesta cena influencia o desenvolvimento da linguagem oral das crianças de sua turma?

(Cantiga) Na musicalidade o que eu percebo é que quando nós cantamos uma música geralmente a gente fica cantando vários dias, em vários momentos. Ela vai desenvolvendo porque ela vai aprendendo as palavras contidas na música. Então ela já vai se expressando com outras palavras, não só com aquelas palavras muito simples que elas vem de casa, mas vão desenvolvendo palavras assim, que a gente percebe que elas estão bem formadas na criança. Daí a formação da linguagem nesse momento, porque a gente vai repetindo todos os dias e desenvolve porque a criança vai aprendendo novas palavras.

(Contação) Porque depois... Eu trabalho assim com a contação: após a contação, que eu explano, que eu vou mostrando o nome dos personagens, porque eles já tão vendo os personagens ali, já sabem que... Alguns objetos já é do cotidiano deles, como o garotinho falou “Olha o rato!”, eu nem tinha me atinado pra isso. Logo após a contação, como é que a gente trabalha? Nós trabalhamos pra eles reproduzirem oralmente, mesmo que eles não falem as palavras assim... De uma forma bem clara, bem explícita, mas eles já vão desenvolvendo, se esforçando. Já é um estímulo pra eles se expressarem. Então eles vão reproduzindo oralmente da maneira deles tudo o que foi falado na história e aquilo que eles estão vendo eles já vão fazendo a leitura das imagens que eles estão vendo. Pra mim é bem proveitoso a contação.

Sobre o diálogo entre as crianças:

3. Você considera que a cena demonstra um momento propício para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças? Por que?

(Brincadeira livre) Com certeza! Porque pra mim o momento da brincadeira, pras crianças é o melhor momento que tem. Essa brincadeira livre, mas não a brincadeira muito direcionada. Quando você diz “Agora vocês vão brincar com os brinquedos!” é uma alegria das crianças, porque esse é o melhor momento pra elas. Por isso, que tem que ter um espaço bem maior. Porque o desenvolvimento da linguagem se realiza, pelo que a gente percebe nas crianças, nas brincadeiras eles imitam a

realidade, né? Eles ficam imitando a realidade concreta, aquilo que elas gñe. Então elas vão imitar através das brincadeiras. Geralmente elas não participam naquela relação dos adultos diretamente, elas são mais passivas, mas quando elas tño na brincadeira elas são os agentes ativos na brincadeira. Então, o desenvolvimento da linguagem é através dessas brincadeiras elas começam a indagar o outro, a questionar o outro, a responder pro outro, a viver um momento deles ali que eles conversam entre si. Mesmo que eles começam a repetir coisas, geralmente há nas brincadeiras muita repetição de pedido, de pergunta. Pergunta a mesma coisa, aí dá a mesma resposta. Pergunta a mesma coisa, dá a mesma resposta. Então isso é um estímulo pra criança pra esse desenvolvendo, é deles mesmo. É porque é espontâneo, não tem nada obrigando eles a fazerem nada ali. É tudo espontâneo e a linguagem ela é desenvolvida ali, porque não tem intervenção do adulto né?! Você não pode tá inibindo a criança: “Ah, não fala isso!”, “Cala a boca!”. Fica lá e ela fica desenvolvendo, ela tem liberdade desse desenvolvimento e a brincadeira livre ela proporciona esse momento pra eles.

(Banho e momentos de espera) Ela não chama mais mãe não, a batata (apelido que colocou em Ferreira), chama professora mesmo. Na verdade todos os momentos que eles vivenciam na creche, ele propicia o momento do desenvolvimento da linguagem. Nesse momento de espera eles estão eles com eles mesmos. Eles, outros coleguinhas, eles ficam esperando. Eu fico pensando assim, às vezes eu converso com a G “O que será que eles estão perguntando, conversando?”, “Que tema que eles estão...”. Mas na verdade são coisas da hora mesmo, eles vivem gñe... vivem naquele momento mesmo. Aquilo ali é interessante naquele momento ali, depois que eles estão em outro momento aí se torna interessante aquele outro momento pra eles. Esse momento da espera desenvolve porque eles não são inibidos a calarem a boca, né?! Percebe-se que na sala eles são bastante ativos pra falar, porque essa é nossa intenção na verdade: que se desenvolva a linguagem em todos os momentos que a creche... que vivencie todos os momentos da rotina da creche. Estão eles com eles... com os outros, com eles mesmos. E é também uma forma, uma maneira, um momento espontâneo deles pra desenvolver a linguagem. Eu acho incrível na hora do banho porque quando as crianças, elas vem pra creche pela primeira vez elas não conhecem o outro, o corpo do outro. A menina não conhece o corpo do menino e alguns meninos também não conhecem também o corpo da menina. Então a gente percebe que elas ficam assim, as meninas, elas ficam na cabecinha delas perguntando porque aquele corpo é diferente, né?! Porque tem umas partes que são diferentes. Tanto que as meninas saiam correndo atrás dos meninos pra pegar neles e a gente percebe assim que elas vão conhecendo os nomes, as nomenclaturas, cada parte do corpo tem o seu nome, e aquilo ali vai desenvolvendo também as crianças. Aí é bem interessante. Durante o banho nós vamos ensinando as partes do corpo pra

serem lavadas, aí eles vão aprendendo, o Paulo falou na casa dele durante o banho bumbum e pênis e a mãe dele resolveu tirar ele da creche, porque ela não gostou. O momento do banho, logo quando as crianças chegam na creche, geralmente são os pais fazem todo o trabalho, e muito calado, né? Não conversam assim com a criança. Na creche como é um momento educativo, todos os momentos devem ser educativos, nós vamos estimulando a criança no desenvolvimento da linguagem quando a gente vai dizendo pra ela como deve ser a higiene. Geralmente alguns eles perguntam “É assim, tia? É assim?”, então tem que sempre ter esse diálogo do professor com a criança. E lá mesmo eles conversam, eles gritam, eles brincam lá, ficam perguntando as coisas, se pode fazer isso, se é pra lavar aqui, pra lavar acolá. Eles ficam conversando também e a gente fica conversando com eles, fazendo esse estímulo.

Pesquisadora: Você acha que tem alguma diferença de quando o banho é aqui na sala pra quando ele é no banheiro coletivo?

Tem uma diferença muito grande, porque lá no banheiro coletivo tem os chuveiros, então alguns, com exceção do Israel, eles gostam muito de tá debaixo do chuveiro pulando, gritando. Ai um diz assim “Agora é tua vez! Não agora é a tua!” aqui não tem como fazer isso porque é muito pequeno o espaço, não tem chuveiro é uma ducha, né? E agora tá até quebrada e agora a gente tá indo pra lá. Agora eles já sabem que tem uma ordem, né? Quando um tá banhando o outro tem que sair, então já sabem, né?! Ainda não sabe com uma certa delicadeza, ainda tem criança que empurra ainda “Agora sou eu!”, mas tem uma diferença sim porque lá eles tem mais liberdade, eles ficam mais a vontade entre eles. E agora eu prestei atenção que, a gente separou menino com menina porque tão vindo quase todos, e quando um passa no banheiro que só tá menina eles não entram mais. Porque eles dizem assim “Agora só tem menina!” só se a gente coloca-lo lá dentro, e eles dizem assim “não, não vou não”, daí a gente pergunta “Por que tu não vai não?” “Porque só tem menina!” assim como eles nos indagam, a gente indaga eles também, “Como é o nome disso?” vai indagando e eles vão falando. Tem uns que falam da maneira que eles aprenderam em casa e a gente vem e fala de uma maneira que é pra falar na escola, né?! Que é a forma correta, é a forma formal mesmo. Mas tem, é um momento bem legal pra eles.

PROFESSORA HILMA

Autoscopia realizada em uma sala desocupada, enquanto a outra professora colocava as crianças para dormir após o almoço.

Dados Pessoais

1. Qual a sua idade?
42 anos
2. Você é solteira, casada? Tem filhos? Quantos? Qual a idade deles?
Casada e com três filhos. Um com 18, um com 12 e uma com 10.
3. Qual a sua formação/escolarização?
Ah, agora já posso dizer que sou pós-graduada em Educação Infantil.
4. Fez pela UFAM, não é isso?
Isso. Fiz pela UFAM.
5. Antes de ser professora dessa creche, já havia trabalhado em outro lugar? Onde?
Sim, trabalhei no Ensino Fundamental. Trabalhei praticamente só com o quinto ano, antiga quarta série. Trabalhei por dez anos.
6. Há quanto tempo você é professora da creche?
Quatro anos.

Sobre a intervenção direta das professoras:

1. Qual o objetivo da realização desta atividade?
(Cantiga) “Tá. O objetivo pra nós é, como eles estão assim na fase de crescimento, de desenvolvimento da linguagem oral, então assim, é pra que desenvolva com mais facilidade com maior integração com os colegas. Então isso vai beneficiar muito a linguagem oral.”
(Contaço) “O objetivo dessas nossas atividades, principalmente esse momento, que esse momento é o momento maaaaais maravilhoso que tem! Porque eles fazem inferência. Então assim, eles prestam mais atenção nas atividades, porque chama a atenção e isso vai estimulando o raciocínio deles. E a concentração nas atividades”.
2. Como você entende que a atividade realizada nesta cena influencia o desenvolvimento da linguagem oral das crianças de sua turma?
(Cantiga) O que eu disse antes.
(Contaço) Ah, ela influencia sim, porque pode ver quando a professora tá fazendo os questionamentos eles tão respondendo esses questionamentos, e isso tá enriquecendo o vocabulário dele e bem como a linguagem oral.

Sobre os diálogos entre as crianças:

3. Você considera que a cena demonstra um momento propício para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças? Por que?

(Brincadeira Livre) Ah, com certeza! Porque pra mim um dos momentos mais prazerosos pra criança é esse, porque ela vai aprender com o outro. E muitas vezes a gente subestima a capacidade das crianças, tanto no contexto familiar como até no contexto da creche. Acha que eles não tão observando e nas brincadeiras eles reproduzem até as falas, eles reproduzem as falas dos professores e da própria família em casa. Então isso aí é um momento único.

OBS: A professora havia marcado uma consulta médica para esse dia, mesmo tendo confirmado que estaria livre para a entrevista e autoscopia nesta data e por isso não teve tempo para responder sua análise sobre o banho e o momento de espera.

APÊNDICE - 03

ENTREVISTAS

PROFESSORA FABIANA

Sobre o desenvolvimento da linguagem oral

1. Para você, o que é atividade pedagógica? Exemplifique as principais atividades pedagógicas que caracterizam a sua rotina com as crianças.

As atividades pedagógicas que nós trabalhamos, dentro da rotina, pra mim atividades pedagógicas são aquelas atividades direcionadas, que nós vamos trabalhar algumas temáticas, nós vamos abordar alguma temática. São as atividades direcionadas, né?! E pra mim, entra dentro dessa atividade o trabalho com a música, o trabalho com a contação de história, o trabalho do desenvolvimento de coordenação, os trabalhos mesmo voltados para o desenvolvimento da coordenação motora ampla, fina, essas coordenações. O trabalho do desenvolvimento da linguagem, que nós trabalhamos através da música, através da conversa informal. Tudo o que é direcionado para o desenvolvimento da criança, pra mim é uma atividade pedagógica.

2. Como você entende que seu trabalho pedagógico influencia o desenvolvimento da linguagem oral das crianças de sua turma?

Ele influencia através dos resultados. Quando há um resultado positivo numa atividade que a gente direciona a gente percebe que aquilo ali foi proveitoso pra criança. Porque nós já trabalhamos atividades que as crianças não deram retorno como nós gostaríamos, né? Nossos objetivos não foram alcançados em certas atividades. Não lembro agora uma, mas por exemplo para nós trabalharmos uma atividade que nós tínhamos que trabalhar hoje que é sobre a conscientização, que vai ter a data agora... Consciência negra. Nós temos que trabalhar a consciência negra, então é bem complexo trabalhar essa consciência negra com as crianças, é mais trabalharmos que existe diferença de cor. Então eu percebi que essa atividade não teve um resultado muito propício assim... Mas nós percebemos que há um resultado, um retorno das crianças concernente a isso. A gente percebe! Ela aprendeu e aprendeu, né? Porque ela repete algumas vezes, ela retorna praquelas coisas que elas aprenderam.

3. Que materiais você considera essenciais para promover o desenvolvimento oral da turma? Como esse material auxilia?

Eu considero as imagens. Considero o desenvolvimento oral através das imagens, porque quando nós trabalhamos com cartazes, com figuras, com imagens elas já vão desenvolvendo porque quando passa uma semana na outra semana elas vão sozinhas lá, por exemplo o cartaz dos animais e elas vão apontando cada animal, falando seu

nome. “Tia, professora, esse aqui é esse!” “Olha esse barco. Olha o carro, olha o avião!” de quando nós trabalhamos os meios de transporte. Ele auxilia dessa forma, quando ele fica dentro da sala a gente trabalha de forma esporádica, de vez em quando trabalhando com esses materiais, como os livros e revistas, os contos. Colocamos os jornais, as figuras de jornais, como eles tem uma realidade eles vão apontando nas figuras de jornais algumas coisas que eles já conhecem “o policial” “o carro” “o carro da polícia”. São algumas coisas que eles conhecem da vivência deles, então esse material é muito importante dentro da sala de aula é muito importante para esse desenvolvimento da criança porque assim não inibe. Está num momento de descontração cada um quer falar alguma coisa.

4. Qual sua concepção quanto ao impacto do desenvolvimento da linguagem oral no futuro escolar da criança?

Eu analiso dessa forma, a criança que é trabalhada na creche ela tem um diálogo mais desenvolvido do que aquela que fica em casa com a babá. Há uma diferença muito grande da criança que tá na creche, que tem esse estímulo do desenvolvimento da linguagem, quanto aquela criança que fica em casa com a babá que não tem nenhum estímulo. Então no futuro ela já tem armazenado muito mais palavras pra ela se comunicar do que aquela criança que está fora da creche sem estímulo do desenvolvimento da linguagem. Então isso é o impacto que causa, né? Por exemplos as crianças que estão entrando agora na creche e elas não processam alguns comandos, básicos mesmo como a gente fala hoje pro resto da turma “Olha, nós vamos chegar, pegar a mochila, tirar a agenda, a toalha e guardar a bolsa!”, então isso é muita coisa, né? As nossas crianças que já estão desde o início do ano elas já entendem todos esses comandos. Mas uma criança que entra agora quase no final ela não consegue organizar tudo isso na mente dela e executar. O impacto desse desenvolvimento dela é quando você vê outra criança que não tá sendo trabalhada. Então pra mim isso é uma concepção de impacto no futuro das crianças. É o estímulo que ela tá tendo agora que ela vai dá como retorno no futuro. Não só no futuro ela dá também aqui no presente.

5. Que tipo de atividades promovem de maneira mais intensa o desenvolvimento da linguagem oral das crianças? Qual a frequência ideal dessas atividades?

Pra mim é a contação de história e a musicalidade. São duas atividades que desenvolvem. E a frequência a gente percebe que tem que ter todos os dias dentro da rotina da creche, ela já tem que ter o momento daquilo ali pra ela. Então ela sabe que ela chega e todos os dias ela vai ter esse momento. Na contação de história ela já reproduz oralmente, então ela reproduz da maneira dela, ela vai inventando algumas coisas que não estão no roteiro da trama, que a gente fala, da história ela já vai desenvolvendo coisas a mais. Por exemplo, tem criança como o Evangelho, tem uma mentalidade muito fértil, um dia desses ele chegou aqui dizendo “Tu nem

sabe? Minha mãe matou um homem! Ela pegou uma faca, arrancou a cabeça dele.”, então eles contam histórias uma atrás da outra de cenas que eles vão inventando uma atrás da outra. E dentro da história eles viajam dentro, e se fazem dentro e ficam contando. Depois uma história vai puxando o outro, um fato vai puxando o outro. E na música é porque eles vão aprendendo a sequência musical, o ritmo musical e a gente já sabe o que eles estão cantando, a gente sabe quando eles estão conversando. Então a musicalidade, a contação é bem importante e a frequência deve ser todos os dias na creche.

6. O que você considera que poderia ser alterado em sua prática, no sentido de atingir mais amplamente o desenvolvimento da linguagem oral?

Eu considero que tem alguma coisa que deve ser mudado na minha prática, porque assim a gente vem trabalhando tanto, a gente desenvolve o ano inteiro e quando chega o final do ano geralmente um pai chega e diz assim “Professora, essa criatura tá falando pelos cotovelos!” porque elas vivenciam o mundo delas aqui com outras crianças e quando elas chegam em casa elas contam tudo o que acontece e os pais não aguentam aquilo. Quando vai findando o ano elas falam, falam, falam, e no começo do ano não acontecia isso né? E o que deve ser mudado na minha prática é que às vezes eu tento controlar essa falação, essa conversa das crianças. E eu tenho que propiciar esse momento, como a G fala “E nós trabalhamos para isso, e agora a gente não consegue controlar”. Então eu preciso mudar, não só isso, mas muita coisa assim que eu tenho que adequar ao mundo das crianças, pra idade das crianças e às vezes a gente quer também ter o afã de que a criança nos entenda. Não assim de uma maneira bebezinho, não naquela palavra de bebê que eu não gosto de usar muito, mas eu penso que ela é um adulto e não é, ela é uma criança que ainda tá desenvolvendo e vai ocorrer por etapas e muita coisa vai ocorrer com o tempo. E eu quero que ela me entenda como adulto e eu tenho que mudar isso.

7. Qual dessas cenas mais representa a intervenção que vocês mais realizam em relação à linguagem oral? (Em caso de nenhuma: Qual seria?)

A contação de história e às vezes na hora do banho também. Porque como tudo tem um horário dentro da creche, tem uma rotina, né? Aí as vezes não dá, como o banho é coletivo e não tem muito espaço a gente tem que intervir mesmo. Tanto no banho, a gente intervém também na contação de história, porque a gente tá diretamente ali, explorando todo aquele material ali, das cenas, das imagens juntamente com as crianças.

PROFESSORA HILMA

Sobre o desenvolvimento da linguagem oral

1. Para você, o que é atividade pedagógica? Exemplifique as principais atividades pedagógicas que caracterizam a sua rotina com as crianças.

Pra mim atividade pedagógica é tudo aquilo onde a gente vai tirar da criança ou nós profissionais, a gente vai aprender junto com a criança. Eu vou te exemplificar: muitas vezes aqui... o banho. Ele poderia sim e pode ser uma atividade pedagógica, a gente ainda peca muito em relação ao banho. Até porque a gente não conversa tanto com as crianças sobre a parte (se referindo ao órgão sexual da criança), sobre o fazer, como se lavar, como se pentear e isso é uma atividade pedagógica. Eu considero na creche como uma atividade pedagógica.

2. Como você entende que seu trabalho pedagógico influencia o desenvolvimento da linguagem oral das crianças de sua turma?

Quando... eu sempre digo isso pra mim, no início do ano a gente, nós enquanto profissional, eu vou dizer por mim, a gente fica muito ansiosa porque a gente quer resultado imediatos. A gente chama muito atenção, a gente conversa muito, orienta muito e muitas vezes a gente diz “Ai mais a gente não tá vendo resultado!” então assim, no segundo semestre, agora a gente já tá vendo a diferença. A gente sabe que eles já compreende melhor, ele já faz aquele diálogo contigo, que a gente queria que fosse de imediato, mas não, é um tempo. Leva um tempo pra você poder colher esses resultados.

3. Que materiais você considera essenciais para promover do desenvolvimento oral da turma? Como esse material auxilia?

Materiais concretos? Tá. Materiais concretos pra criança de Educação Infantil eu vou levar pro lado das historinhas, dos livros. Porque assim, maior desenvolvimento, mais perceptível que a gente visualiza é nos livros de história. Quando a gente conta uma história e posteriormente ele reconta aquela história. Então assim, quando eles visualizam e a gente começa a questionar, começa a orientar eu acho que a gente tem o retorno melhor dessas crianças em relação a história mesmo. É porque é no fato concreto, não que as outras atividades não sejam né, tão importantes, mas a história é porque a gente vê resultados. E a gente observa que eles vêm e contam assim, e às vezes com uma riqueza de detalhes que nem a gente percebeu... “Ai, tem isso? Tem!” e eles percebem, estão atentos a isso.

4. Qual sua concepção quanto ao impacto do desenvolvimento da linguagem oral no futuro escolar da criança?

Muito bom, é perfeito. Porque assim, eles são bebês ainda, né?! A gente acredita, e até a gente diz assim “Ah, já são meia idade” porque como na creche é de um a três anos. Mas se eles tiverem realmente a linguagem oral bem desenvolvida nessa fase, até os três anos, eles só vão aprimorar posteriormente. Então isso já é um ganho pra eles, com certeza, não tenha dúvida. Então esse papel que a gente faz aqui na creche ele é muito importante, ele é super importante. Talvez as pessoas que não estejam nesse processo, elas digam “ah, é brincadeira só”, mas não, eles não sabem o benefício que faz. E a gente sente quando a gente pega uma criança no início e a gente trabalha essa criança e depois pega outra criança a gente vê a diferença. É enorme, não tem nem comparação.

5. Que tipo de atividades promovem de maneira mais intensa o desenvolvimento da linguagem oral das crianças? Qual a frequência ideal dessas atividades?

Tá, primeiro: eu acredito muito na música, a música é essencial para o desenvolvimento da linguagem oral e em seguida pra mim é a história. E tem que ser contínuo porque você vai estar estimulando, mesmo que um dia você não conte, você pode orientar e pode pedir que eles te recontam. E a música você vê hora ou outra eles cantando sozinho, sem a intervenção do profissional, do professor que tá em sala de aula. Eles se juntam, se reúnem, num momento surge. Eles estão assimilando e pensando “Aquelas músicas, né?!” no pensamento deles, eu acredito, e de repente eles estão ali cantando todos juntos, em coro. Igual tu viu lá na mesa hoje o Gustavo cantando. Tudo bem que algumas crianças elas... O desenvolvimento a gente sabe que cada um é diferente do outro, tem uns mais rápidos, outros mais lentos. Mas isso ajuda muito, porque aquele que é mais rápido ele vai contribuir pra aquele que é mais lento e vai estimular. Porque muitas vezes o professor ele tá ali, ele orienta, mas a criança aprende melhor com a outra criança do que com o próprio professor.

6. O que você considera que poderia ser alterado em sua prática, no sentido de atingir mais amplamente o desenvolvimento da linguagem oral?

Eu vejo assim... Não vou justificar, mas eu ainda acredito assim, que se tivesse uma quantidade mínima de crianças na sala de aula, talvez a gente fizesse um trabalho bem mais importante, não que o trabalho que a gente esteja fazendo não seja importante, mas eu acho que seria de forma mais individualizada. Eu acho que a gente teria um retorno melhor, porque queira ou não quando você está realizando uma atividade, vamos dizer com dezessete crianças, dezoito crianças, hora ou outra você tem que parar porque você vai ter que cuidar, você vai ter que chamar atenção, você ter que tirar porque o coleguinha tá batendo no outro. Então de alguma forma esse trabalho melhoraria e a minha prática com certeza melhoraria junto com esse trabalho se fosse uma quantidade menor. Não é justificando porque as crianças elas

aprendem de uma maneira ou de outra, se estimulado não tenha dúvida disso. Pode ser em grande quantidade, em pequena quantidade, mas o trabalho seria mais individualizado.

7. Qual dessas cenas mais representa a intervenção que vocês mais realizam em relação à linguagem oral? (Em caso de nenhuma: Qual seria?)

Todas elas são importantes, mas eu acredito que aquela em que o professor faz os questionamentos e a intervenção das crianças, eu ainda acredito nisso. Porque ele vai desenvolver a oralidade, ele vai aprender novas palavras que não é palavras comum do dia a dia dele. Então essa intervenção que o professor faz, por exemplo, na contação de história onde o professor tá conversando com a criança, dialogando com a criança eu acho, pra mim é um dos momentos mais importantes. A brincadeira livre é ótima? É excelente, mas aí já é mais pra você observar. Pra mim, eu penso assim, né? É mais pra observar e vê o que você pode também aprender enquanto professora ali na brincadeira das crianças e melhorar sua prática pedagógica como professora.