



5492 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DE BEBÊS E CRIANÇAS NO CONTEXTO DA CRECHE: PRÁTICAS DOCENTES EM DEBATE

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DE BEBÊS E CRIANÇAS NO CONTEXTO DA CRECHE: PRÁTICAS DOCENTES EM DEBATE

RESUMO

Este trabalho, constitui parte de uma pesquisa maior, e busca discutir práticas docentes em relação ao desenvolvimento da linguagem oral (LO) de bebês e crianças nos diferentes momentos vividos na creche. Apoiar-se nas contribuições de teóricos que tratam das especificidades da docência na Educação Infantil (EI) e das perspectivas sóciointeracionistas sobre o surgimento da LO. Situa-se na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Os sujeitos são três professoras de uma creche pública. Os resultados do estudo apontam que: a) as docentes não percebem que o desenvolvimento da LO acontece nos diferentes momentos da rotina, mesmo os que têm maior ênfase em ações de cuidado (alimentação e higiene); b) em duas turmas, ocorrem precárias interações verbais entre docente e crianças, o que não favorece o desenvolvimento da LO. Assim, consideramos a necessidade de um olhar mais atento das formações (inicial e continuada) de professores para essa temática, além de ampliar discussões em relação às especificidades da docência com bebês e crianças pequenas, que vivem, cotidianamente, uma parcela significativa nas creches.

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

1 INTRODUÇÃO

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

Na contramão dessa história, os estudos relativos a infância e na área da Educação Infantil (EI) apontam que as crianças são protagonistas ativas e competentes que buscam realizar diálogos e interações com seus pares e os adultos, na vida coletiva das salas, dos parques, da comunidade e da cultura. Hoje, no contexto brasileiro, as crianças são consideradas pela legislação, como centro do planejamento curricular. (BRASIL, 2009).

Neste trabalho, destacamos a importância do desenvolvimento da linguagem oral na EI, visto que ela é uma das primeiras formas de interação das crianças e de inserção destas na cultura, já que é uma preciosa estratégia de comunicação e intercâmbio social, se possibilitada ao homem.

Como nos afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, os ambientes que realizam um trabalho de qualidade com crianças devem prestigiar em seu currículo atividades que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a **linguagem oral** e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais **orais** e escritos”. (BRASIL/MEC, 2009, p. 25, grifos nosso).

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

Compreendendo a relevância desta temática e com a perspectiva de conhecer melhor os estudos sobre o tema no contexto brasileiro, realizamos um levantamento da produção nacional nos portais: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para a realização dessa pesquisa foram usados como descritores: linguagem oral, fala, oralidade, criança, Educação Infantil e creche. O período delimitado foi de 2000 a 2015. A análise inicial indica que a produção sobre essa etapa da educação ainda é focada no período da pré-escola e que a linguagem escrita ainda é bem mais enfatizada que a oral. De um total de 132 trabalhos encontrados nos três portais, apenas cinco [1] apresentaram

relação com a prática docente no desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças que frequentam as creches.

A partir das pesquisas encontradas e das contribuições teóricas de Vigotski e Wallon, este estudo defende que a linguagem oral possibilita à criança pequena comunicar seus desejos, impressões, dizer o que sabe, conhecer a si, ao outro e ao mundo. Nesse sentido, a EI e o professor que atua com bebês e crianças pequenas tem um papel privilegiado nos avanços que ocorrem na vida destes sujeitos e na aquisição dessa e de outras linguagens.

2 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

As especificidades da docência na Educação Infantil

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

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

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

A autora acrescenta, ainda, que o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil deve ser visto como “um processo que se projecta da sala de actividades para os contextos comunitários e para o mundo e que integra saberes, afectos, educação e cuidados”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 134).

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

Partindo dessa ideia, Oliveira-Formosinho (2011) apresenta algumas das singularidades das práticas pedagógicas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, que diferenciam a ação e o perfil dos docentes da infância dos demais professores de outras etapas da educação, enfatizando características relacionadas à especificidade do trabalho desse profissional, definidas pela autora como “dimensões de acção[2]”, a saber: 1) A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características da criança pequena que são: a **globalidade**, a **vulnerabilidade** e a **dependência da família**; 2) A especificidade da profissionalidade das educadoras de infância derivada da **abrangência de tarefas** e do seu **papel docente**; 3) A profissionalidade docente das educadoras é baseada numa **rede de interações** alargadas; 4) Uma profissionalidade baseada entre o **conhecimento e a experiência**, entre as interações e a integração, entre os **saberes e afetos**.

Essas características referentes às dimensões de ação serão importantes para a construção de uma prática pedagógica em que o professor tenha o papel de organizador do ambiente e observador de crianças pequenas para entendê-las e respondê-las. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Esse papel de mediador, cuidador, educador, observador, exige da profissionalidade docente “autovigilância dos estilos interativos porque nem todos são igualmente promotores do exercício dessa agência”. Ser professor da EI “exige a ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que desenvolve”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 206).

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

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

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

As contribuições de Vigotski e Wallon sobre o desenvolvimento da linguagem oral na criança

Dos vários e complexos temas pesquisados pelos estudiosos, iremos ter como foco o surgimento e o

desenvolvimento da linguagem oral do ser humano, principalmente a faixa etária entre um e três anos, idades nas quais nossa pesquisa se deteve.

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

A primeira dessas mudanças, a capacidade de lidar com os objetos do mundo exterior mesmo que ausentes, decorre da sua capacidade de representar e do fato da criança compreender que, mesmo que não esteja em seu campo de visão, os objetos e pessoas continuam a existir, o que marca um período significativo na vida dela. A segunda mudança está estreitamente relacionada com a primeira, pois nesse momento a criança já não está presa a eventos e objetos do presente, consegue pensar sobre eles em diferentes situações, conseguindo realizar análises e generalização a partir de tais acontecimentos já ocorridos com ela própria ou com os outros. Já a terceira mudança, é relacionada à comunicação e, a longo prazo, garante a preservação e a transmissão de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Na perspectiva vigotskiana, a linguagem é fator inestimável para o ser humano, sendo uma função primordial a comunicação, o intercâmbio social. Assim, para o teórico a fala é o principal instrumento que permite as relações entre os homens e destes com o mundo, constituindo sistema mediador que permite a transmissão racional e intencional de experiências e pensamento entre as pessoas. (VYGOTSKY, 2008).

Para o Vigotski (2008), o pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes. Antes mesmo do início da fala, já existe um tipo de inteligência prática na criança (*pensamento pré-verbal*), assim como há uma fala anterior ao pensamento (*fala pré-intelectual*). O *pensamento pré-verbal* se expressa nas condutas motoras e emocionais (por exemplo, o gesto); a *fala pré-intelectual* refere-se ao fato da criança emitir balbucios destituídos de função intelectual, limitados apenas à função de descarga emocional. Vale ressaltar que segundo Vigotski, em um determinado momento do desenvolvimento da criança “essas linhas se encontram; conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional”. (2008, p. 54).

Segundo Vigotski (1998, p. 75), a importância das palavras é imensa. Ele afirma que “todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras”. Dessa forma, a compreensão do significado da palavra está estritamente ligada à construção e organização do pensamento da criança. Acrescenta ainda que “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala” (VYGOTSKY, 2008, p. 5).

Para o autor, é através da fala que a criança,

planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização. (VYGOTSKY, 2007, p. 14).

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

Essa função não é assumida de imediato. Através das interações entre as crianças e delas com os adultos e seu meio cultural, a fala da criança vai se desenvolvendo: passa de uma fala exterior para uma fala egocêntrica, culminando em um tipo de fala mais intelectualizada, denominada de fala interior, típica das funções psicológicas complexas do homem. (VYGOTSKY, 2007).

É preciso enfatizar, no entanto, que nessa perspectiva (VYGOTSKY, 2008), a função social da fala já existe desde o primeiro ano de vida da criança. Por outro lado, não se pode esquecer que o desenvolvimento do pensamento é determinado pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança, já que “o pensamento verbal é determinado por um processo histórico-cultural”.

Também Wallon atribui importância capital à linguagem no desenvolvimento cognitivo humano. Para ele, a linguagem age sobre o pensamento da criança como o “instrumento e o suporte indispensáveis para seus progressos” (WALLON, 2007, p. 155); a linguagem é “sustentáculo necessário das representações” (WALLON, 2008, p. 200).

Wallon (2008, p. 179) considera o homem como um “animal social” e acredita que só através das relações sociais a linguagem vai se fundando no sujeito e ela própria se torna responsável também por essas relações. Por isso, o papel das interações é essencial para a constituição na criança do pensamento discursivo, que passa um longo período marcado por um conjunto de características, que o autor denominou de sincretismo, até chegar ao pensamento *categorial* (após seis anos de idade).

Para Wallon (2007, p. 154), o surgimento da linguagem oral, ainda no estágio *sensório-motor e projetivo* (aproximadamente entre os segundo e terceiro ano de vida da criança), amplia significativamente as capacidades da criança de aptidão para imaginar objetos, situações, pessoas. “Mediante a linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser o que, por sua presença, se impõe à percepção” afirma, fazendo coro às contribuições de Vigotski (WALLON, 2007, P.155).

Com o surgimento da fala, um tipo de pensamento torna-se possível à criança, o pensamento sincrético. Segundo o

autor, na criança,

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

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

Um aspecto de fundamental importância destacado por Wallon é a relação entre linguagem e movimento. De início, o ato motor vai ser essencial para que a criança expresse seus pensamentos através da fala. Será no plano sensório-motor que a criança projetará seus pensamentos, ainda bastante confusos e imersos em seus próprios desejos, necessidades e experiências (WALLON, 2008). Como o próprio autor afirma, “O gesto precede a palavra, depois vem acompanhado dela, antes de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior ou menor medida a ela (WALLON, 2007, p. 157).

Sobre o percurso da pesquisa

A pesquisa foi baseada em um estudo qualitativo, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16) “significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]”, o que implica em um olhar atento aos sujeitos da pesquisa, suas falas, ações, concepções, saberes, conhecimentos e atitudes.

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

O *locus* da pesquisa de campo foi um Centro de Educação Infantil (CEI), no estado do Ceará (CE), município de Fortaleza, que atendia crianças entre um e três anos de idade. Os sujeitos participantes foram três professoras^[3] das turmas de Infantil I (crianças entre um ano e um ano e onze meses), Infantil II (crianças de dois anos a dois anos e onze meses) e Infantil III (crianças de três anos a três anos e onze meses).

Para a construção dos dados utilizamos os seguintes instrumentos: a) questionário com questões fechadas acerca da formação e experiência profissional das professoras; b) entrevistas semiestruturadas acerca do tema em foco e c) observações participantes nas atividades desenvolvidas nas turmas, em turnos inteiros e em variados dias da semana. Realizamos o registro de nossas observações através da escrita em diário de campo e realização de vídeo-gravações e fotografias.

A análise dos dados deu-se a partir da definição de categorias e subcategorias, que surgiram a partir do nosso referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Durante as observações, realizamos o recurso da vídeo-gravação, essencial para a análise dos dados construídos. A partir desse material, baseando-nos nos estudos sobre metodologias qualitativas de Pedrosa e Carvalho (2005), identificamos alguns *episódios de interação* das professoras com as crianças. Essa forma de apresentar os dados construídos “possibilita o compartilhamento” das observações realizadas pelo pesquisador e os conhecimentos construídos por ele, a partir de um “recorte do material para análise”. (PEDROSA e CARVALHO, 2005, p. 432).

3 AS PRÁTICAS DOCENTES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA CRECHE

Iremos destacar as práticas realizadas pelas docentes nos diversos momentos da rotina e nas atividades planejadas, que segundo as professoras, tinham como objetivo desenvolver a linguagem oral dos bebês ou das crianças. Nos baseamos nas observações realizadas ao longo do período^[4] em que estivemos em campo, registradas no *diário de campo* e também no recurso da vídeo-gravação.

Vale destacar que a análise dos dados construídos na pesquisa de campo buscou não perder de vista que essas profissionais não estão isoladas em suas salas de atividades, e sim inseridas em um determinado contexto social, político e histórico; portanto, estão sujeitas às fragilidades, equívocos e dificuldades que caracterizam as políticas de valorização e formação profissional, além de sofrerem a influência de relações sociais mais amplas, dos valores/crenças/princípios de cada uma dessas professoras, assim como dos seus saberes e conhecimentos, e ainda, das limitações do espaço (micro e macro) de trabalho em que essas profissionais da EI atuam.

Dividimos as práticas observadas sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em atividades que aconteciam: *nos diversos momentos da rotina* (chegada, repouso, transição entre atividades, higiene, alimentação, parque, brincadeiras livres), ações que geralmente não tinham como objetivo desenvolver a fala das crianças; e em *atividades planejadas “intencionais”* (leitura de histórias e roda de conversa) pelas docentes, que no planejamento, objetivavam claramente o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Dessas atividades, elencamos três para apresentarmos neste estudo, uma de cada turma, a saber: higiene, alimentação e roda de conversa.

Na turma de bebês, Infantil I, os tempos de *higiene* estavam divididos entre banhos, vestir/trocar fraldas, escovação de dentes e trocas de roupas. Consideramos que dessas atividades a que a professora mais estimulou a fala das crianças foi durante os banhos. Vejamos um diálogo entre a professora e os bebês durante esse momento da rotina:

Na hora do banho da tarde a Assistente Educacional (AE) Maisa diz para a professora: “Maria deixa que eu banho eles, pra não molhar tuas meias[5]”. Então a professora fica de longe esperando as crianças com suas toalhas, mas conversando intensamente com elas: “vai Pedro esfrega o cabelo pra ficar bem cheiroso!” “Oh Renata, assim vai machucar o colega, vai cair no olho dele!” referindo-se ao xampu que Renata passa na cabeça de João. “Já tá todo mundo cheiroso? A tia Maisa tá chamando vocês pra tirar o sabão” As crianças brincam com o sabão pelo corpo, a professora observa e ri das brincadeiras, a assistente parece se preocupar apenas em terminar aquele momento. Maria olha pra uma das meninas que passa as mãos pelo cabelo e diz: “Renata vá tirar o creme do cabelo. Vá lá na tia Maisa e diga assim: tia Maisa lava o meu cabelo, tira o creme do meu cabelo!” Renata vai até a assistente e diz: “Maisa queime do cabelo!” Antes de saírem do banheiro a professora pede que as crianças olhem pra ela dizendo: “quando chegar na sala é pra sentar no colchão pra tia arrumar vocês tá certo!” Todas vão pra sala andando ao lado dos colegas. (Diário de campo, 08/10/2015).

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

Com tais práticas no tempo de banho das crianças, a professora conseguiu estabelecer um olhar articulado entre cuidar e educar, considerando esse momento de cuidado diário mais uma oportunidade de interação e aprendizagem das crianças.

Na turma das crianças de Infantil II os tempos destinados à *alimentação* eram frequentemente tensos, tanto para as crianças como para a professora. Rute dizia “façam a filhinha pra ir pro lanche”, as crianças faziam, ficavam se empurrando na porta, às vezes, algumas até se machucavam, as adultas viam e não realizavam nenhuma intervenção, a professora abria a porta e as crianças saíam todas correndo para o refeitório, como podemos perceber no trecho abaixo:

Antes do lanche da tarde não é dito para as crianças que é a hora do lanche, ao se levantarem a professora pediu que sentassem encostadas na parede da sala. Dois minutos depois do primeiro comando pediu que levantassem e fizessem um “trenzinho” e logo depois diz: “Vamos!” No refeitório, as crianças sentaram nas mesas, algumas ainda quase que dormindo, outras já acordadas há quase uma hora estão mais agitadas. A professora e a AE entregaram três bolachas e um copo com suco para cada criança. Israel começou a cantar a música “boi, boi, boi, boi da cara preta...” a assistente disse: “não é hora de cantar Israel!”. (Diário de campo, 07/10/2015).

Nos questionamos, por que não cantar no momento do lanche? Será que no dia a dia dos adultos só se é possível realizar uma ação de cada vez, comer ou cantar, tomar banho ou cantar, comer ou conversar? As práticas cotidianas das profissionais dessa turma revelam um distanciamento das práticas que acontecem na vida cotidiana das crianças, desconsiderando seus interesses, saberes e experiências.

As crianças recebiam a mesma quantidade de bolachas e também de suco, nunca era perguntado a elas se desejavam mais ou menos, e, quando algumas solicitavam mais suco ou outra bolacha, sempre ouviam “não”. Esse olhar de subalternidade dos adultos para as crianças, de que deveriam aceitar apenas o que lhes era ofertado, sem questionar ou solicitar condições melhores de cuidados, eram vistos em outros momentos da rotina.

Geralmente não era dito qual o sabor do suco para as crianças, sendo que em uma das vezes que Rute foi dar um aviso às crianças “cuidado pra não derramar o suco de acerola na mesa”!, um dos meninos, Armando, olhou para a professora e sorrindo disse: “Acelola”! mostrando interesse pela nova palavra.

Também Hevesi (2011), ao estudar a relação verbal entre adulto-criança que vivem em espaços coletivos, constatou que na maioria das vezes, no *locus* de sua pesquisa, as educadoras davam respostas impessoais as crianças, apresentando um vocabulário pobre e também restringindo suas falas a ordens e proibições como podemos notar na relação estabelecida entre a professora Rute e as crianças pelas quais era responsável.

A oportunidade que a docente tinha nos momentos de alimentação das crianças, de ampliar o vocabulário delas, de fazer questionamentos e de deixá-las se expressarem cantando e conversando com os colegas não foi aproveitada, como no exemplo do encantamento de Armando pela palavra acerola. Ao contrário, esses momentos, resumiam-se a comer de forma aligeirada e proibição de qualquer outra ação, até cantar, como se na vida em sociedade fizessemos apenas uma ação de cada vez. Tais práticas ocorrem justamente em uma fase crucial em que as crianças pequenas começam a falar, prejudicando de maneira sem precedentes o desenvolvimento da linguagem oral, das interações e da autoestima dessas crianças.

Assim como nas demais turmas, no tempo de *roda de conversa* do Infantil III, a professora Eva priorizava as cantigas de músicas. Porém, diferentemente das outras, as crianças dessa turma, demonstravam uma maior necessidade de se expressarem através da linguagem oral, então, o que quase não era permitido nos outros momentos da rotina, na “roda de conversa”, parecia ser uma possibilidade.

Nos oito dias em que observamos tanto o planejamento da professora como a sua prática com as crianças, o tempo da roda de conversa foi realizado pela docente com a intenção de tratar de algum conteúdo com as crianças, como podemos verificar no registro a seguir:

As crianças sentam em frente à professora, que começa a falar sobre o desfile cívico que acontecerá na sexta pela manhã. Fala que o tema da turma será sobre a água e o solo. A professora pergunta as crianças sobre o uso da água e as crianças respondem timidamente, utilizando as palavras “sim” e “não”. Então Eva pergunta sobre o uso do solo “Pra que serve a terra”? Um dos meninos responde, “pra andar”, a professora ri e complementa, “é pra plantar, dar alimentos”! (Diário de campo, 09/09/2015).

A professora Eva, como já relatado, utilizava esse tempo para cantar músicas com as crianças, mas também trazia temas definidos por ela, para a discussão com o grupo, como retrata o trecho citado acima. Quando alguma criança mudava de assunto ou trazia alguma relação com sua vivência, Eva se irritava e chamava atenção dela. Assim,

percebemos que a roda de conversa, era mais um momento da rotina em que as crianças tinham que responder o que a professora desejava ouvir, só podiam falar quando lhes era permitido e não podiam trazer assuntos que lhes interessassem, o que pode ser melhor constatado no trecho abaixo.

A professora senta na frente das crianças em uma cadeira, começa a perguntar como foi o final de semana delas. Sofia diz que ganhou algo, outra criança repete o que o colega falou, a professora Eva parece ficar impaciente e diz: "sim, eu tô perguntando pra onde vocês foram! Não é o que ganharam"! As crianças ficam caladas com a fala da professora, então ela diz: "vocês não tão querendo conversar, falar o que fizeram no final de semana não é"? E muda de assunto. "Hoje tinha uma coisa diferente quando vocês entraram na creche. O que foi"? Alan responde: "Lá fora tá desenhado"! (pois existia um desenho em tamanho grande de um castelo). Eva questiona e elogia Alan: "O quê? Muito bem Alan"! Natanael está olhando para o lado, a professora grita: "olha pra cá"! Batendo palmas pra chamar a atenção das crianças. Ela diz: "Todo dia vai ter alguém pra receber vocês"! Alan pergunta: "É o lobo mau"? Francisca também pergunta: "É uma princesa"? A professora conclui: "Pode ser, vamos ver! Vamos cantar"! Começa cantando músicas de bom dia! Depois pedi que as crianças abracem os colegas que estão ao seu lado. Alan se deita no chão, a professora para de cantar e diz: "Anderson te senta, se não tu não vai para o parquinho. Vai ficar deitado aqui na sala". Todas as músicas cantadas tem o apoio de gestos, as crianças cantam alegremente, porém devem permanecer sempre sentadas. (Diário de campo, 05/10/2015).

A *roda de conversa* era mais uma atividade de controle e repressão da fala e dos movimentos das crianças. Suas ideias, fantasias, curiosidades, sentimentos e necessidades em nenhuma dessas atividades observadas, durante a pesquisa de campo, foram aceitas e/ou estimuladas pela referida docente.

Tal ação da professora Eva demonstra uma incompreensão dessa atividade como espaço que deve respeitar as vozes das crianças, que deve estabelecer uma relação dialógica entre adultos e crianças, para ajudá-las a se constituírem como sujeitos criativos e críticos. Mas esses fazeres docentes de Eva sobre esse tempo da rotina mostra algo ainda mais profundo, a perspectiva de criança submissa, passiva e incapaz de produzir discursos. Talvez a incapacidade estivesse na educadora em conseguir saber o que fazer com falas tão ricas e diversas que as crianças da turma expressava.

Apesar da postura da professora nessa atividade, as crianças demonstravam gostar desse momento da manhã, talvez porque ele fosse um dos poucos na sala de atividades em que a professora Eva os "escutasse" e interagisse com eles.

Castro (2015) enfatiza que nessa faixa etária é imprescindível que as educadoras estabeleçam conversas com as crianças sobre atividades significativas que acontecem no cotidiano da creche e também nos contextos familiares. Infelizmente isso não era presenciado com as crianças dessa turma, pois não eram proporcionadas a elas em quase nenhuma situação, nessa turma, vivências interessantes, e, quando as crianças traziam alguma fala do que vivenciavam com suas famílias eram impedidas pela docente de expressá-las.

Reconhecer e encorajar as crianças (MALAGUZZI, 1999), a fala das crianças, estava muito distante das práticas realizadas pela professora Eva nas atividades já retratadas, e, que, segundo a docente, eram planejadas para desenvolver principalmente a linguagem oral das crianças. Nessa turma, as práticas docentes não reconheciam e desencorajavam a linguagem oral das crianças, assim como outras formas de expressão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionamos, o desenvolvimento da linguagem oral da criança ainda necessita ser mais discutido nas pesquisas nacionais sobre as crianças entre zero a três anos de idades, atendidas em contextos de Educação Infantil.

O primeiro aspecto encontrado é que as três docentes enfocadas na pesquisa, Maria, Rute e Eva, realizam práticas cotidianas bem diferentes umas das outras, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral e outros aspectos.

A professora do Infantil I, Maria, estimulava essa linguagem na maioria das atividades que desenvolvia com as crianças, mesmo nas atividades em que ela não apontava como tendo o objetivo do desenvolvimento da linguagem oral delas. Sua relação com as crianças era de empatia, respeito e escuta das suas necessidades. Já a professora Rute, que atuava na turma do Infantil II, na maioria das vezes, não oportunizava atividades de interação entre ela e as crianças, assim como não procurava ampliar a linguagem das crianças de sua turma, nem mesmo nas atividades que planejava com esse objetivo, mantendo uma postura de negligência em relação ao comportamento das crianças. A professora Eva, do Infantil III, aproximava-se das práticas realizadas pela professora do Infantil II; porém, sua relação com as crianças era baseada no autoritarismo e na proibição.

Verificamos que as professoras ainda fragmentam as atividades de cuidar e educar na rotina que vivenciam com as crianças, pois em suas concepções e práticas, expressaram que a linguagem oral só pode ser trabalhada com objetivos definidos nas atividades de leitura de histórias e roda de conversa/música.

As questões respondidas durante as discussões desse estudo apontam ainda para a necessidade de uma formação continuada e contínua das docentes que atuam com crianças da educação infantil, que discutam as especificidades do trabalho com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas.

Por fim, afirmamos que das práticas observadas ao longo desta pesquisa, a única que possibilitou uma ampliação positiva, significativa e de qualidade para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, de acordo com nossas referências e concepções, foram as ações da professora Maria. As demais turmas vivenciaram práticas docentes precárias, que empobreciam o vocabulário dos meninos e meninas, assim como não os incentivavam ao diálogo e a se expressarem através da fala e de outras linguagens. Além disso, verificamos que as docentes Rute e Eva não percebiam que todas as suas falas, nos diversos momentos da rotina, da chegada à saída das crianças da creche, influenciam diretamente na constituição da linguagem delas, na capacidade de pensarem e representarem. Tais docentes pareciam não reconhecer em suas práticas que estavam constituindo esses sujeitos como um todo, interferindo em sua subjetividade e na maneira

deles de interagirem com o mundo e os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Bruna M. F.. **Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?** 37ª Reunião Nacional da ANPED – UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4507.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos** – uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana S. Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRAGAGNOLO, Adriana. **Linguagem verbal e interação com as crianças de zero a três anos:** as pesquisas da Região Sul. X ANPED SUL, Florianópolis, SC: ANPED SUL, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CASTRO, Marilene C. de. O desenvolvimento da linguagem do zero aos três anos. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C. de; COSTA, M. R. da. **Bebês na escola:** observação, sensibilidade e experiências essenciais. 2ª edição. Porto Alegre, RS: Mediação, 2015.

CHICARELLE, Regina de J. **O lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil.** Maringá, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <file:///C:/Users/Carine/Downloads/REGINA_DE_JESUS_CHICARELLE.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2015.

COSTA, D. M. V. e GONTIJO, C. M. M. **A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira.** Cadernos de Pesquisa. Vol.41, nº.142. São Paulo, jan./abr. 2011.

DE ÂNGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloísa A. Candal; KRAMER, Sônia (Orgs). **Educação infantil: enfoques em diálogo.** Campinas: Papirus, 2011.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Tradução: Suely A. Mello. 2ª edição. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, Lendo e Escrevendo com as Crianças na Educação infantil. In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.. O desenvolvimento das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PAIVA, Aurikelly, A. de. **Análise discursiva da concepção de linguagem do professor de educação infantil.** Pernambuco, 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Disponível em: <<http://www.unicap.br/tede/tdebusca/arquivo.´hp?codArquivo=766>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. **Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso.** Revista Psicologia: Reflexão e Crítica. Vol. 18, pp. 431-442. 2005.

PINHO, E. M. R. **O que você fala, professor, tem importância?** O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus: UFAM, 2013.

VGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

[1] Chicarelle (2010); Costa e Gontijo (2011); Paiva (2012); Pinho (2013); Alves (2015).

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

[3] Os nomes das professoras neste estudo são fictícios, assim como os das crianças.

[4] Traremos as observações realizadas durante três meses em que estivemos presentes na instituição, na maioria das vezes, desde o momento da chegada das crianças às 7h da manhã até a saída das professoras e das crianças, por volta das 17h.

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