

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ESTER FANNYA LUCAS MELO DE DEUS

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

**UBERABA-MG
2020**

ESTER FANNYA LUCAS MELO DE DEUS

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, previsto no Regulamento do Programa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Teixeira Junqueira Freire

UBERABA-MG

2020

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

D488d Deus, Ester Fanny Lucas Melo de.
Desenvolvimento da linguagem oral de crianças da Educação Infantil: implicações pedagógicas / Ester Fanny Lucas Melo de Deus. – Uberaba, 2020.
107 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Teixeira Junqueira.

1. Educação infantil. 2. Crianças – Linguagem – Desenvolvimento. 3. Fala – Educação. I. Junqueira, Renata Teixeira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 372

Ester Fanny Lucas Melo de Deus

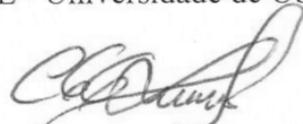
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11/03/2020

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Renata Teixeira Junqueira
Freire (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.


Prof.^a Dr.^a Cynthia Graziella Guizelim
Simões Giroto
UNESP – Universidade Estadual Paulista


Prof.^a Dr.^a Adriana Rodrigues
UNIUBE – Universidade de Uberaba

Dedico este trabalho às minhas filhas,
Lavínia, Helena e Rebeca, e ao meu esposo Vitor,
meus maiores incentivadores, luzes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me trouxe até aqui, que me permitiu sonhar e me deu força para buscar, me fortaleceu nos momentos em que pensei em desistir e me deu fé para prosseguir.

Ao meu esposo Vitor, pelo companheirismo, sem dúvida foi o meu maior incentivador, que me trouxe todo apoio necessário para seguir.

Às minhas filhas por suportarem minha ausência nos momentos solitários de estudo.

Aos meus pais Aroldo e Tania por sempre acreditarem em mim.

À minha orientadora Professora Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire por sua disposição, atenção às minhas dúvidas e angústias e que me compreendeu e auxiliou nos momentos mais difíceis vividos dentro deste percurso.

Às professoras Dra. Adriana Rodrigues e Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto por aceitarem participar da minha banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba pelos conhecimentos compartilhados e carinho dedicados a todos nós.

E com um carinho imensamente especial agradeço à todas as professoras, que acreditaram neste estudo e contribuíram com sua participação.

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.”
Lev Vygotsky

RESUMO

Esta pesquisa pertence ao programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Uberaba e está vinculada à linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-aprendizagem. Apresenta como objeto de estudo o desenvolvimento da linguagem oral de crianças da educação infantil. Analisar como os professores compreendem a questão do desenvolvimento da linguagem oral dentro da educação infantil e suas implicações pedagógicas no fazer educativo constituiu o objetivo geral do presente estudo. Como referencial teórico optou-se por estudiosos da psicologia soviética, especialmente pelos trabalhos de *Lev Semionovich Vygotsky* e documentos que norteiam a educação infantil no Brasil, como a Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil-BNCC. Como abordagem de pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo se constituíram nos processos de pesquisa utilizados. A pesquisa de campo foi realizada em um centro de Educação Infantil Municipal situado em um bairro da cidade de Patrocínio MG. Contou com a participação de 16 professoras atuantes neste Centro de Educação Infantil. O questionário se constituiu o instrumento de pesquisa e foi composto por questões fechadas e abertas. Ao analisar os dados pudemos compreender que as professoras realizam atividades voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral dentro da educação infantil muitas vezes de forma ocasional, sem pouco ou nenhum conhecimento de que como se dá o processo de desenvolvimento da linguagem oral. As atividades realizadas em sua maioria contribuem para o desenvolvimento da oralidade nas crianças, porém a forma como são realizadas não estão relacionadas à nenhuma concepção teórica. Esta pesquisa aponta a necessidade de se ampliar possibilidades relacionadas a processos de formação dos professores que atuam na educação infantil. Esperamos que o presente estudo possa contribuir para o estudo de professores sobre o desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, para o enriquecimento das práticas pedagógicas no contexto da educação infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Linguagem oral.

ABSTRACT

This research belongs to the Master and Doctorate program in Education at the University of Uberaba and is linked to the line of research Professional Development, Teaching Work and the Teaching-Learning Process. It presents as an object of study or development of the oral language of children in early childhood education. Analyze how teachers understand the issue of oral language development in early childhood education and its pedagogical implications in the constituted educational activity or general objective of the present study. As a theoretical reference, he chose to study Soviet psychology, especially for the works of Lev Semionovich Vygotsky and documents that guide early childhood education in Brazil, such as the National Common Curriculum for Early Childhood Education-BNCC. Bibliographic research, documentary research and field research were constituted in the research processes. The field research was carried out at the municipal early childhood education center located in the neighborhood of Patrocínio MG. Count with the participation of 16 teachers working in this Center for Early Childhood Education. The questionnaire analyzes the data that can be displayed as a teacher performing activities aimed at the development of oral language within early childhood education, often on an occasional basis, with little or no knowledge of how the oral language development process goes. As the activities performed mostly contribute to the development of orality in children, however, the way they are performed is not related to any theoretical theory. This research indicates the need to expand the possibilities related to teacher training processes that work in early childhood education. We hope that this study can contribute to the study of teachers on the development of oral language and, consequently, to the improvement of pedagogical practices in the context of early childhood education.

Keywords: Early childhood education. Historical-Cultural Theory. Oral language.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACES

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CREFONO	Conselho Federal de Fonoaudiologia
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educao Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
MEC	Ministério da Educao
MG	Minas Gerais
nº	Número
s/d	Sem data
UNIUBE	Universidade de Uberaba
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Distribuição das participantes segundo faixa etária.....	45
Gráfico 02	Distribuição dos professores segundo a formação profissional.....	46
Gráfico 03	Distribuição das participantes com Pós-Graduação <i>Latu Sensu</i>	47
Gráfico 04	Tempo de Atuação na Educação infantil	48
Gráfico 05	Número de alunos por professora	50
Gráfico 06	Distribuição das professoras que contam com auxiliar e as que tem auxiliar em sala de aula.....	51
Gráfico 07	Distribuição do período de trabalho das participantes do estudo	53

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	19
2.1	O desenvolvimento da linguagem oral na perspectiva histórico-cultural	21
2.2	A questão da linguagem na relação com as funções psicológicas superiores ..	27
2.3	A questão da linguagem na construção de conceitos espontâneos e científicos	29
3	EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
3.1	A Educação infantil no Brasil: aspectos legais e pedagógicos	33
3.2	A formação de professores para atuação na educação infantil: em busca de identidade profissional	39
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
4.1	Contexto da pesquisa.....	42
4.2	Cenário de Estudo.....	43
4.3	Coleta de dados	44
4.4	Organização e Análise de Dados	44
5	TEMAS DE ANÁLISE.....	45
5.1	Tema de análise: perfil dos professores	45
5.2	Tema de análise: contexto profissional.....	49
5.3	Tema de análise: desenvolvimento da linguagem infantil.....	53
5.4	Tema de análise: o desenvolvimento da linguagem oral nas práticas pedagógicas da educação infantil	56
5.5	Tema de análise: problemas de linguagem e necessidade de encaminhamentos na visão dos professores	60
6	LINGUAGEM ORAL: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO EDUCATIVO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	65
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
	ANEXOS E APÊNDICES	78

1 INTRODUÇÃO

A educação sempre teve presença especial e significativa em minha vida. Foi um sonho que busquei realizar desde a escolha da minha profissão. Ser fonoaudióloga se relaciona completamente ao ato de ensinar, de servir, de apoiar e de cuidar. Desde o momento da minha entrada no curso de graduação os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem me chamavam a atenção. Tentar compreender como uma criança “aprendia a falar” me encantava e me fazia querer buscar respostas, entendendo detalhadamente todos os seus passos nessa fase do desenvolvimento infantil.

Ao longo de minha formação, atuação e trajetória profissional na cidade de Patrocínio, em Minas Gerais (MG), me encontrei por diversas vezes, trabalhando diretamente com professores. Nesse processo percebia que as crianças com alterações na fala, atrasos na aquisição e desenvolvimento da linguagem, dificuldades na aquisição de fonemas, disfluências de fala e tantas outras patologias, em sua maioria, vinham sempre encaminhadas por professores da Educação Infantil.

Mesmo acontecendo avanços na prática pedagógica, muitas e frequentes eram as queixas das professoras sobre “como devo estimular a fala do meu aluno em sala de aula?”. Durante várias oportunidades em que fui convidada a ministrar palestras e cursos para professores sempre emergiam questões relacionadas aos desafios encontrados neste caminho. Grandes eram as queixas, os professores se sentiam animados, confiantes, as crianças tinham participação e interesse, porém o “como” fazer ainda era sempre uma dúvida e angústia latente. Em todos esses momentos elas vinham até mim solicitando auxílio e estratégias que as ajudassem a estimular a fala de seus alunos dentro da sala de aula.

Ao longo da minha jornada no cenário da Educação Infantil, recebi inúmeros encaminhamentos para atendimento de crianças procedentes de várias escolas e centros educacionais. Sempre era possível observar que na maioria dos casos não havia a real necessidade de atendimento fonoaudiológico especializado e individualizado, mas sim necessidade de atividades pedagógicas mais direcionadas e intencionais que desenvolvessem adequadamente aquelas crianças que apresentavam algumas dificuldades.

Aos poucos pude perceber que a maioria dos professores não tinha como foco intencional o estímulo da linguagem oral no ambiente da educação infantil. Essa realidade pode ser decorrente da concepção de que a linguagem se desenvolve naturalmente, fazendo com que os professores apresentem poucas práticas pedagógicas intencionais para o desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil. Esse fato traduziu-se em uma série de

encaminhamentos, muitas vezes desnecessários, pois o professor, na maioria dos casos, desconhecia como se dava o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral na criança, que acaba anulando completamente o estímulo direcionado a esta questão.

A partir desta percepção, comecei a buscar na literatura como os professores poderiam influenciar e auxiliar as crianças neste momento tão importante para o desenvolvimento infantil. Deste modo, emergiu a ideia e necessidade do presente estudo.

Sabe-se que no ambiente escolar o processo de desenvolvimento da linguagem deve ser considerado pelos educadores como objeto de estudo e trabalho. As escolas de educação infantil, neste contexto, se tornam um ambiente não somente assistencial, mais também um ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem de uma forma ampla (RONCATO; LACERDA, 2005; ANDERSON, 2016).

No desenvolvimento da linguagem, a criança passa por estágios ativos que a influenciam interna e externamente o desenvolvimento da fala. Enquanto as influências internas se referem ao desenvolvimento e maturação cerebral, as externas caracterizam-se pelo convívio social ao qual a criança está exposta

Ao nascer, a criança é inserida em uma sociedade onde a linguagem está em todas as situações de comunicação. A linguagem verbal assume um relevante papel nessa fase do desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que o indivíduo expressa e relata suas experiências, estabelece os laços afetivos, interage, compreende e influencia os outros com suas opções relativas ao seu modo peculiar de ver e sentir o mundo.

É por meio da linguagem que os indivíduos relacionam-se socialmente. Ela é capaz de interligar e interferir na construção da sociedade, onde o indivíduo pensa, interpreta e expressa seus conceitos apreendidos. Seu desenvolvimento percorre outras operações mentais com uso de signos, sendo interiorizada psicologicamente (VYGOTSKY, 1978).

A fundamentação do desenvolvimento da linguagem foi descrita por Bakhtin (1981) compreendendo que um indivíduo se constitui dentro de uma sociedade não pelo fato de haver nascido nela, mais sim por fazer parte daquela realidade histórica e cultural.

Os professores de educação infantil têm grande importância no processo de aquisição das habilidades de linguagem, pois pode utilizar-se de meios e possibilidades para fazer com que as crianças falem mais e melhor, organizando suas práticas de forma a promover grandes capacidades, mesmo quando ainda estão em fases iniciais do desenvolvimento (SANTOS; FARAGO, 2015).

O Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257 de março de 2016, que trata das políticas públicas para essa fase, expõe através de comprovações científicas em neurociência,

psicologia e educação que é durante a primeira infância que se impulsiona o desenvolvimento das bases do ser humano e da sociedade (MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2016).

Com a inclusão da educação infantil de zero a cinco anos de idade foram necessárias adequações para o atendimento nessa faixa etária nos centros de educação infantil, já que se percebe a necessidade de estimulação da linguagem oral adequada desde o momento da entrada da criança no berçário. Essa estimulação realizada adequadamente contribui para o desenvolvimento de todas as etapas de maturação da linguagem que precedem o ensino da leitura e escrita nos processos de alfabetização.

A sociedade e a evolução humana estão completamente interligadas, não sendo possível separá-las. Os adultos ensinam às crianças suas experiências, suas sabedorias e seus modos desde pequenos, de forma constante, fazendo com que os processos cognitivos e psicológicos, reconhecidos como intersíquicos, mais complexos se desenvolvam.

Vygotsky (1931) salienta que os processos intersíquicos tornam-se intrapsíquicos à medida que emerge o desenvolvendo social, ou seja, cada função durante a etapa de maturação e desenvolvimento da criança aparece duas vezes, primeiro à nível social (interpsicológico) e mais tarde à nível individual (intrapsicológico).

Em sua obra *“Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”* Vygotsky (1978) traz a ideia de que todas as ações mentais se originam como relações concretas entre os seres humanos:

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas (VYGOTSKY, 1978, p. 57).

No momento do aparecimento das ações mentais a nível interpsicológico (de modo social) o professor terá grande contribuição a oferecer à criança, pois neste momento suas experiências irão acrescentar a vivência dos seus alunos de modo que toda sua atenção, memória e formação de conceitos contribuam no seu desenvolvimento interior (intrapsicológico).

O desenvolvimento da linguagem oral se constitui de fundamental importância à medida que amplia as possibilidades de comunicação. Com esta pesquisa, buscamos elencar práticas pedagógicas realizadas na educação infantil para o desenvolvimento da fala das crianças de zero a cinco anos de idade, levantando assim, reflexões acerca do papel do professor da educação infantil nessa etapa tão especial e decisiva para o desenvolvimento infantil.

O objetivo geral do presente trabalho consistiu em analisar como os professores compreendem a questão do desenvolvimento da linguagem oral das crianças dentro da educação infantil e suas implicações pedagógicas no fazer educativo. Por objetivos específicos pretende-se identificar as práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil; refletir acerca do papel do professor que atua na educação infantil no desenvolvimento da linguagem oral das crianças; fornecer subsídios para compreensão dos professores acerca do processo de desenvolvimento da linguagem oral de crianças de zero a cinco anos de idade; oferecer subsídios para o enriquecimento do fazer educativo no que se refere às possibilidades pedagógicas com foco no desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Como referencial teórico optou-se por estudiosos da psicologia soviética, especialmente os trabalhos de Lev Semionovich Vygotsky, documentos que nortearam a educação infantil no Brasil, bem como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017). Cabe destacar que, considerou-se importante compreender como o desenvolvimento da linguagem oral nas práticas pedagógicas tem sido entendida nesses documentos.

Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, que segundo Minayo *et al.* (2002), se constitui na análise de uma realidade que não pode ser quantificada, mas que considera as relações dos processos envolvidos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo se constituíram nos processos de pesquisa utilizados.

Realizou-se a pesquisa em um Centro de Educação Infantil na cidade de Patrocínio-MG, que recebe crianças com idades entre cinco meses a cinco anos e 11 meses de idade. O fato da escolha deste local se deu pelo conhecimento da pesquisadora, que em períodos anteriores realizou seu trabalho de conclusão de curso de graduação no local, desenvolvendo um estudo relacionado ao desempenho na linguagem oral das crianças. Ao retornar ao Centro de Educação Infantil, o mesmo se mostrou muito interessado, motivado e receptivo.

A pesquisa foi realizada com professores que atuam no Centro de Educação Infantil por meio de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas que objetivaram identificar como os professores compreendem o desenvolvimento da linguagem oral, bem como conhecer as práticas pedagógicas que são desenvolvidas tendo como foco o desenvolvimento da linguagem oral.

No intuito de trazer subsídios para a realização do trabalho, buscou-se conhecer estudos e pesquisas ora já realizadas que discutiam a questão da linguagem oral, bem como das práticas

pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento dessa linguagem no contexto da educação infantil.

Com objetivo de investigar o impacto de um programa de leitura de histórias com foco no desenvolvimento da linguagem oral, Fontes; Martins (2004) avaliaram trinta e oito crianças entre quatro e seis anos de idade. Como resultado percebeu-se que programas de leitura de histórias têm impacto positivo no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, pois contribuem aumentando significativamente o vocabulário.

Para analisar, a partir de um panorama geral, a produção de conhecimentos a respeito da narrativa oral voltada para a temática de intervenção em linguagem infantil, Oliveira *et al.* (2012) realizaram uma revisão bibliográfica, levantando dados entre 2007 e 2011, encontrando, em sua grande maioria, apenas pesquisas realizadas com crianças que possuem algum tipo de alteração no desenvolvimento cognitivo-linguístico. As autoras consideraram que atualmente é necessário realizar estudos experimentais com crianças com desenvolvimento típico da linguagem narrativa (oral) para se criar um novo olhar voltado à estimulação infantil.

Outros autores ampliaram as reflexões teóricas sobre a base prática do professor na educação infantil. Sousa; Bernardino (2011) relataram a importância do processo de aprendizagem da linguagem oral infantil durante a contação de histórias. Ainda, as autoras encontraram estudos que afirmavam a importância do educador conhecer os recursos utilizados, as técnicas corporais e orais e a escolha da narrativa mais adequada com intuito de facilitar o entendimento e a compreensão da criança à respeito da história apresentada, fazendo com que a mesma evolua de forma mais significativa.

Em sua pesquisa, Barbosa (2010) relata a importância do outro na educação de crianças pequenas e sobre a função da escola nesta faixa etária:

As crianças na creche têm a experiência de viver cotidianamente em uma coletividade com meninos e meninas de idades diversas. Os bebês desde muito cedo procuram as outras crianças com olhares, esboçando sorrisos e sons, tentando através do corpo tocar no colega. A ação pedagógica na turma de bebês deve favorecer o encontro entre eles em diferentes espaços e momentos do dia. A professora ao observar precisa estar atenta aos movimentos relacionais do grupo e favorecer o desenvolvimentos corporal, afetivo e cognitivo dos bebês (BARBOSA, 2010, p. 7).

Com este estudo, foi possível constatar que o viver em contato na coletividade pode contribuir significativamente no processo de desenvolvimento infantil. Tanto de forma comunicativa, como afetiva e cognitiva.

A autora completa ainda:

Na escola de educação infantil, espaço público de educação coletiva, as práticas de cuidado e educação de bebês tornam-se um importante campo de estudos, debates e tomada de decisões que necessitam estar contemplados nos projetos pedagógicos (BARBOSA, 2010, p. 8).

Nesta perspectiva, pode-se compreender a importância do outro nos processos de aprendizagem escolar das crianças. Este estudo enfatiza a possibilidade de auxiliar no processo de formação dos professores no que se refere à compreensão do desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas com foco no desenvolvimento da linguagem oral.

As próximas sessões desta dissertação pretendem abordar as seguintes questões: “O desenvolvimento da linguagem na perspectiva histórico-cultural”. Esta sessão tem a finalidade de trazer reflexões relativas à evolução da linguagem pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vygotsky. O texto está segmentado em três subseções nas quais em um primeiro momento tratamos de contextualizar sobre o principal autor que estudou sobre a Teoria Histórico-Cultural, seus dados biográficos e as contribuições de seus estudos para desenvolvimento da linguagem. Seguindo com as subseções serão abordadas a relação com as funções psicológicas superiores e a questão da construção dos conceitos científicos.

A segunda sessão traz a questão da Educação Infantil no Brasil seus aspectos legais e pedagógicos. Também foi dividida em subseções onde trazemos uma reflexão sobre o surgimento da Educação Infantil principalmente no Brasil, sua função social e pedagógica perante a sociedade. Em seguida, ainda na segunda sessão a formação de professores para atuação na educação infantil e sua busca por identidade será contemplada.

Na sessão onde encontra-se a metodologia detalhamos todo o percurso metodológico, a coleta de dados o cenário do estudo e os materiais e métodos utilizados, bem como os resultados e a discussão dos dados obtidos após aplicação do questionário.

Dando sequência ao trabalho a terceira e última sessão faz relação às implicações pedagógicas no fazer educativo dentro do contexto da educação infantil, abordando aspectos como sua função social, a importância da ludicidade no processo de desenvolvimento das crianças, o planejamento das aulas e o papel do professor dentro desse contexto.

As considerações finais fazem menção às observações e conclusões que obtivemos dentro do decorrer do trabalho e seus resultados obtidos.

Espero, com esta dissertação, contribuir no processo de reflexão dos educadores sobre a importância da linguagem no desenvolvimento da criança oferecendo subsídios teóricos que

poderão se constituir em referência no processo de busca de enriquecimento das práticas educativas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral.

2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta sessão trata de expor a teoria que dá suporte metodológico e embasamento científico à este estudo. Iniciaremos tratando do surgimento da Teoria Histórico-Cultural e relatando de forma breve e sucinta a biografia de Lev Semionovich Vygotsky.

Dando sequência às subseções será abordada a questão do desenvolvimento da linguagem oral na perspectiva Histórico-Cultural, onde falaremos sobre o desenvolvimento da linguagem oral, as funções psicológicas superiores, considerações sobre pensamento e linguagem, a importância da função social da linguagem, os níveis de desenvolvimento (desenvolvimento real, desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal) e por último dentro desta subseção será tratada a questão da periodização das idades segundo Vygotsky.

A segunda subseção aborda das funções psicológicas superiores e a terceira e última subseção apresenta a questão dos conceitos científicos e espontâneos para Vygotsky.

Muitos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural relatam que um ponto que chama atenção sobre as obras de Vygotsky é a questão da contemporaneidade. Seus escritos elaborados há várias décadas ainda hoje são considerados relevantes e de grande impacto dentro do estudo do desenvolvimento e aprendizagem infantil. Buscaremos apresentar nesta sessão conceitos e postulações defendidas pela psicologia soviética, especialmente pelos estudos de Lev Semionovich Vygotsky.

Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, capital de Bielorrússia, país da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Seu interesse por estudos o levou a cursar a faculdade de Direito na Universidade de Moscou, em 1913. Em seguida, cursou Filosofia e História e foi colaborador do Instituto de Psicologia Experimental de Moscou. Nesta oportunidade foi um dos fundadores da escola de Psicologia Educacional da União Soviética onde realizou pesquisas sobre as funções psíquicas superiores com intuito de compreender o desenvolvimento infantil. Trabalhou como pesquisador e professor nas áreas de Filosofia, Pedagogia, Psicologia e Literatura.

Aos 38 anos de idade faleceu vítima de tuberculose. Seus manuscritos e estudos, em menos de dez anos, conseguiram produzir de forma sistemática, uma grande diversidade de trabalhos que pôde ser amplamente estudada, não apenas pela psicologia, mais de forma especial no campo da educação (BORELA, 2016).

Bortolanza; Ringel (2016) apresentaram as seguintes ideias a respeito de Vygotsky:

[...] ocupou-se das demandas políticas de seu tempo e, simultaneamente, mergulhou na vida acadêmica para produzir uma psicologia, de base marxista, que atendesse a criação de um novo homem, de uma nova sociedade e de uma nova educação (VYGOTSKY *apud* BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 1020).

Foi, portanto, à partir dos estudos e contribuições das pesquisas de Vygotsky que surgiu então Teoria Histórico-Cultural. Este modelo teórico teve premissa profundamente influenciada pelo marxismo baseada nos estudos de Friedrich Engels e Karl Marx.

Partindo dos estudos de Karl Marx (1818-1883), Leontiev (2004) cita que para organizar os fundamentos metodológicos e teóricos da concepção marxista, Vygotsky elaborou uma análise da atividade prática de trabalho do homem para compreender as leis fundamentais e as unidades da vida psíquica inicial do ser humano.

A pós-revolução Russa vivida por Vygotsky contribuiu para que o mesmo se dedicasse, juntamente com seus colaboradores, ao estudo dos mecanismos cerebrais subjacentes e ao funcionamento psicológico dos indivíduos da espécie humana observando o processo sócio-histórico no qual estes estavam inseridos (KOHL DE OLIVEIRA, 2009).

Então para Vygotsky, o homem se relaciona com o mundo material que o cerca. Essa relação é sempre mediada pela comunicação. Comunicação esta que prioriza o desenvolvimento e faz com que o homem produza cultura.

Sobre a importância da Teoria Histórico-Cultural, Mello (1999) relata:

[...] para a concepção materialista- concepção agora confirmada pelas pesquisas no campo das neurociências – o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é extremamente motivado. As características inatas do indivíduo são condição essencial para seu desenvolvimento, mas não suficientes, uma vez que não têm força motora em relação a esse. As relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para o desenvolvimento. Em outras palavras, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento (MELLO, 1999, p. 19).

Para a autora, a relação do homem com a cultura possibilita a aprendizagem. As características biológicas do indivíduo contribuem substancialmente para o seu desenvolvimento, porém a relação do homem com a cultura se constitui decisiva para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nas palavras da autora é por meio das relações culturais que ocorrerá a aprendizagem que irá alavancar o desenvolvimento.

É preciso compreender a sociedade humana e suas relações com a cultura. Assim, Freire (2017) discorre:

[...] o social é condição da existência humana, não apenas do ponto de vista da natureza biológica, mas também resultado da ação do homem no mundo. Não se trata de compreender a sociabilidade humana, apenas do ponto de vista da natureza biológica, mas também ressaltar que, na sua existência o homem cria novas condições de existência social. A estas novas condições de existência, chamamos de produções culturais (FREIRE, 2017, p. 19).

A autora ressalta que a cultura é produzida na dimensão social. Nessa perspectiva somos sujeitos culturais, pois fazemos parte de determinada cultura e somos sujeitos produtores de cultura. Nessa perspectiva ao pensarmos na criança no seu processo de escolarização, precisamos compreender que a criança faz parte de determinada cultura e se constitui como um sujeito social.

Acredita-se que a relação do indivíduo com a cultura é uma condição determinante para o desenvolvimento humano no que se refere ao aprendizado e ao desenvolvimento da linguagem (MELLO, 1999).

Para o desenvolvimento do ser humano é indispensável que se compreenda o papel que a comunicação desempenha na vida do indivíduo. Ela emerge a partir das relações que a criança tem com as pessoas e os objetos que a rodeiam. Essa comunicação com o outro, têm para a criança uma importante significação social, que por sua vez, se constituirá na base inicial e propulsora da aquisição da linguagem. Na próxima subseção trataremos das questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral e sua apropriação pela criança na perspectiva Histórico-Cultural.

2.1 O desenvolvimento da linguagem oral na perspectiva histórico-cultural

Compreende-se que a linguagem humana, é um importante sistema de significantes e significados, criados pelo homem e têm como função primordial a organização lógica do pensamento e a comunicação.

Vygotsky acreditava que a linguagem compreendia duas funções básicas, sendo a função primordial o intercâmbio social, onde o homem utiliza sistemas de linguagem para se comunicar com o outro. Um bebê, por exemplo, consegue comunicar o seu estado emocional e suas vontades por meio de gestos e expressões, mesmo sem ainda conseguir articular palavras.

Inicialmente, o que impulsiona o desenvolvimento da linguagem é a necessidade de comunicação (KHOL DE OLIVEIRA, 2009).

Este intercâmbio social facilita e favorece a aprendizagem. Ao tentar se comunicar com um bebê o adulto expressa vontades, orientações, valores, ideias, e sentimentos de forma clara. Desta forma a comunicação vai sendo construída e neste processo a criança vai se apropriando desta aprendizagem que mais tarde irá conduzir seu desenvolvimento. Para Vygotsky, portanto, a relação do homem com o mundo não é direta, mais sim mediada.

A partir do nascimento somos socialmente dependentes uns dos outros incluindo os indivíduos num processo histórico que oferece experiências sobre o mundo e permite a construção de uma visão pessoal sobre ele. Deste modo, a constituição do Homem passa pela vivência, pela interação social (MARTINS, s/d).

Conviver com outras pessoas mais amadurecidas amplia as experiências e possibilita o desenvolvimento efetivo da linguagem. A psicologia sócio-histórica baseia-se na premissa que todo indivíduo consiste em um ser humano também pela sua capacidade de relacionar-se com os outros, além de suas características biológicas enquanto espécie.

Durante o processo de desenvolvimento da criança, a relação entre o pensamento e a linguagem se modifica tanto no sentido qualitativo quanto no sentido quantitativo.

Esses dois processos se desenvolvem de forma paralela e desigual, convergindo-se e divergindo-se constantemente, em diversos períodos (VYGOTSKI, 2010). Nesse sentido a criança amplia as suas possibilidades de comunicação e, por conseguinte, de intercâmbio social.

Nas considerações ontogênicas as relações entre pensamento e linguagem são mais obscuras e revelam duas linhas de evolução diferentes e resultantes de duas raízes genéticas diferentes. Em relação ao desenvolvimento linguístico da criança, este estabelece uma fase pré-intelectual, e no desenvolvimento intelectual é estabelecida uma fase pré-linguística (VYGOTSKY, 2005).

Vygotsky acredita que dentro das reflexões ontogênicas, é no encontro das trajetórias intelectual e pré-linguística que o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Pensamento e linguagem têm, portanto, origens diferentes e se desenvolvem seguindo também trajetórias diferentes e independentes. Vygotsky busca então compreender a origem e o encontro destes dois fenômenos:

Existe, assim, a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento. Num determinado momento do desenvolvimento filogenético, essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A associação entre

pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana. O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico se transforma no sociohistórico (KOHL DE OLIVEIRA, 2009, p. 45).

Vygotsky traz a ideia de pensamento e linguagem como sendo funções distintas. Antes de se unirem eles se desenvolvem de forma independente e em um dado momento específico se unem.

Kohl de Oliveira (2009) ainda relata que antes do pensamento e da linguagem ao se associarem na criança aparece uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. Na fase pré-linguística do pensamento há a utilização de instrumentos e a inteligência prática; na fase pré-intelectual da linguagem há o melhora da função emocional e da função social.

Bortolanza (2017) descreve que:

No início de seu desenvolvimento, fala sem pensar e pensa sem palavras, ou seja, imita a fala do adulto e seu pensamento é povoado de imagens indiferenciadas. Como a criança ainda não desenvolveu seu pensamento verbal, ao apropriar-se do significado que está posto nos objetos que começa a explorar, ela precisa ser mediada por uma pessoa mais experiente, pois o significado não está dado no objeto. Inicia-se assim, gradualmente, uma relação a ser estabelecida entre o pensamento e a fala que conflui para o pensamento verbal da criança (BORTOLANZA, 2017, p. 102).

Sendo assim, nas primeiras etapas da aquisição da linguagem a palavra para a criança é um sinal que controla sua orientação com relação ao ambiente. Ela permite que a criança compare a palavra a outros objetos semelhantes analisando-a em um nível superior. Nas próximas etapas, ao ouvir aquela palavra ela já consegue associá-la a sua função

Vygotsky divide as operações mentais em quatro estágios. O primeiro, o primitivo ou natural, diz respeito ao discurso e ao pensamento pré-intelectual. O segundo, o da psicologia ingênua, se refere à experiência que a criança tem das propriedades físicas do seu corpo, dos objetos que a cercam, e da aplicação desta experiência ao uso de instrumentos. O terceiro estágio é caracterizado pelos sinais internos e pelas operações externas que são utilizadas na resolução de problemas internos. O quarto, e último estágio, denominado crescimento interno, é onde a criança interioriza as operações e sofre profunda transformação no processo (SANTOS, 2013).

[...] A criança começa a contar mentalmente, utilizando a memória lógica. Ainda sobre as crianças, as raízes e curso seguido pelo desenvolvimento do intelecto diferem da linguagem. Inicialmente, o pensamento é não verbal e a linguagem é não-intelectual. A palavra é para a criança uma propriedade, mais do que o símbolo do objeto, que a criança aprende a estrutura-palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna. O discurso interior se desenvolve por meio de uma lenta acumulação de mudança funcionais e estruturais, que se desliga do discurso externo da criança simultaneamente com a diferenciação da função social e egocêntrica do discurso, finalmente que as estruturas do discurso dominadas pela criança se transformam nas estruturas básicas do seu pensamento; essa conduz ao desenvolvimento do pensamento, determinado pela linguagem [...] (SANTOS, 2013, p. 4).

Vygotsky entende que a evolução da linguagem é marcada por três fases importantes. A primeira pode ser definida como fala social, que tem a finalidade de comunicar e denominar sendo a primeira a aparecer; após este período, surge a fala egocêntrica e a fala interior, que por sua vez está intimamente relacionada ao pensamento.

A passagem da fala social para a fala egocêntrica pode ser definida como um desencadeamento de respostas a perguntas dentro de nós mesmos, que está bem próximo ao pensamento e simboliza a mudança da função comunicativa para a função intelectual, surgindo, assim, então o que Vygotsky determinou como sendo a fala egocêntrica (VYGOTSKY, 1991).

Na fala egocêntrica a criança expressa para si própria, em forma de voz baixa, no momento da concentração em alguma atividade. Tem a função de auxiliar nos pensamentos estritos. Ainda, compõe uma linguagem própria, não sendo a mesma uma linguagem social que tem a função de interagir e comunicar, sendo fundamental para auxiliar no planejamento de ações e organização de ideias. Nesta etapa do desenvolvimento a criança necessita da fala egocêntrica para resolver um problema, enquanto que nos adultos, esse problema é resolvido apenas com o pensamento.

Vygotsky no livro *Pensamento e Linguagem* (1998), afirma que quando a criança adquire a capacidade de pensar na palavra sem precisar falar acontece então a passagem da fala egocêntrica para a fala interior (VYGOTSKY *et al.*, 1998).

No discurso interior, que emerge no momento em que as palavras podem ser pensadas sem que necessariamente sejam ditas, inicia-se o pensamento em palavras. Assim podemos entender que o desenvolvimento da linguagem oral caminha da fala social, para a fala egocêntrica e depois para a fala interior.

A compreensão desse processo se constitui de fundamental importância para o professor buscar uma interlocução adequada com a criança e propor propostas pedagógicas significativas ao processo de evolução da criança.

Com o intuito de especificar melhor a relação entre a aprendizagem e desenvolvimento relacionado à importância das conquistas ontogenéticas na constituição do homem, a Teoria Histórico-Cultural entende que o desenvolvimento do ser humano engloba dois níveis. (VYGOTSKY, 1991)

O primeiro está relacionado ao desenvolvimento real, que é indicativo de desenvolvimento completo, referente às funções psicológicas já construídas até o momento. No segundo nível, pode-se observar o desenvolvimento proximal que elenca juntamente a si o conjunto de atividades que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas que se tiver orientação de uma pessoa mais habilitada conseguirá realizar. Sendo considerado este período, portanto, como sendo o nível de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1991)

No desenvolvimento real podemos contemplar as várias atividades que a criança consegue realizar sozinha, ou seja, sem ajuda ou mediação de outra pessoa. Já no desenvolvimento proximal outro adulto ou outra criança com mais experiência podem auxiliá-la.

O nível de desenvolvimento real pode ser caracterizado como o primeiro nível de desenvolvimento da função mental, ele é produto dos ciclos de desenvolvimento já consolidados e estabelecidos pela criança. Vygotsky relata que as funções que ainda não estão amadurecidas, portanto em processo de maturação, podem ser definidas como zonas de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1991)

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1991, p. 57).

Autores citam a importância e o destaque a respeito das Zonas de Desenvolvimento Proximal, encontradas nas obras de Vygotsky:

A teoria Vygotskyana nos apresenta dois tipos de desenvolvimento identificados como sendo: o desenvolvimento real referindo-se as conquistas que já são intrínsecas na criança, as capacidades ou funções que ela realiza sozinha sem que haja o auxílio do outro. Comumente costuma-se analisar e avaliar a criança apenas neste nível, ou seja, somente o que ela já é capaz de realizar. No desenvolvimento potencial a avaliação volta-se para aquilo que a criança pode realizar com auxílio do outro. Neste caso, as experiências são muito importantes, pois ele aprende através do diálogo, colaboração, imitação, dentre outros. Os intervalos entre os dois níveis de desenvolvimento chamaram de Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal, é o período

que a criança utiliza-se um auxílio até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha (MAIOR; WANDERLEY, 2016, p. 10).

Nessa perspectiva, o trabalho educativo não pode se constituir com foco nos processos já consolidados, nem tampouco serem organizados com foco no que a criança não aprendeu. O desafio educativo está em criar propostas que interfiram na zona de desenvolvimento proximal, sendo a interação social fundamental neste processo.

A compreensão dos níveis de desenvolvimento propostos por Vygotsky contribui para pensarmos em uma outra dinâmica pedagógica nos contextos escolares. Se antes tínhamos como referência as conquistas individuais das crianças, os seus estudos suscitam uma reflexão acerca da importância da interação social para alavancar os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Coerente com o seu pensamento Vygotsky também nesse aspecto confirma que o desenvolvimento humano caminha do nível social para o nível individual.

Ao observamos a nossa própria trajetória somos capazes de identificar que esse postulado de Vygotsky tem muito sentido, pois identificamos a participação do outro no processo nas aprendizagens relacionadas a nossa vida pessoal e acadêmica.

Vygotsky caracterizou o desenvolvimento infantil em sua obra *Escogida el problema de la edad*. Para ele o desenvolvimento infantil passa por crises em determinadas idades sendo elas críticas e indispensáveis para o desenvolvimento.

A primeira pode ser descrita como crise pós-natal que separa o período embrionário do desenvolvimento no primeiro ano de vida. Logo após a crise dos três anos que é caracterizada pela passagem da primeira infância para a idade pré-escolar. Logo após a crise dos sete anos que é onde a mesma não é mais tão criança, porém ainda não é adolescente. Em sequência a crise dos treze anos onde ocorre um declínio do rendimento escolar, e uma mudança de atividade de compreensão e dedicação (VYGOTSKY, 1998).

Por trás de cada sintoma negativo nas crises, se esconde um conteúdo positivo que quase sempre é um passo importante para uma forma nova e superior de desenvolvimento. Cada etapa sempre traz consigo uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento subsequente, contribuindo na organização e formação da personalidade da criança.

Nesta subseção pudemos discorrer à respeito de temas considerados centrais nos estudos de Vygotsky, como a questão da evolução da linguagem oral, considerações sobre pensamento e linguagem, a divisão das operações mentais com os estágios primitivo ou natural, a psicologia ingênua, os sinais internos e externos e o crescimento interno. Também nos foi possível

discorrer sobre a importância da função social da linguagem e a linguagem enquanto função social para expressão da comunicação.

Na próxima subseção trataremos das funções psicológicas superiores, indispensáveis, naturais e elementares para o desenvolvimento do ser humano.

2.2 A questão da linguagem na relação com as funções psicológicas superiores

As funções psicológicas superiores são funcionalidades mentais que retratam o comportamento consciente do homem, sendo elas memória e pensamento, atenção voluntária, percepção e memória. As funções psicológicas elementares são funções naturais e indispensáveis necessárias para o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1991).

As funções psicológicas elementares são comuns tanto em animais quanto em seres humanos, um exemplo desta função é observar um recém-nascido, que já nasce com funções necessárias para sua sobrevivência (como o reflexo de sucção). Já as funções psicológicas superiores garantem ao homem relações de pensamento que lhe permite reagir e agir nas relações sociais.

O ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerado “superior” na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas (a sucção do seio materno pelo bebê, por exemplo), reações automatizadas (o movimento da cabeça na direção de um som forte e repentino, por exemplo) ou processos de associação simples entre eventos (o ato de evitar contato da mão com a chama de uma vela, por exemplo) (KOHL DE OLIVEIRA, 2009, p. 26).

Na relação com o outro, e com a sua cultura, é que ocorre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Estas por sua vez podem ser relacionadas ao consciente controle do comportamento, da liberdade do indivíduo e da sua ação intencional em relação ao momento presente.

A transformação do homem de biológico para sociohistórico, na teoria Vygotskyana, emerge de um processo onde a cultura torna-se parte essencial e fundamental da natureza humana. No funcionamento das funções psicológicas superiores os modos culturais tem influência preponderante.

Vygotsky refere-se à origem cultural das funções psíquicas que se originam nas relações do indivíduo e seu contexto social e cultural. Mostrando que a cultura é parte constitutiva da natureza humana, visto que, a passividade não acontece no desenvolvimento mental humano, nem tão pouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida. O desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico relacionado à fala interior e pensamento. Impondo estruturas superiores, ao saber de novos conceitos evita-se que a criança tenha que reestruturar todos os conceitos que já possui. O objetivo de Vygotsky era constatar como as funções psicológicas, tais como a memória, a atenção, a percepção e o pensamento aparecem primeiro na forma primária para, posteriormente, aparecerem em formas superiores. Perceber com isso a importante distinção realizada entre as funções elementares (comuns aos animais e aos humanos), e as funções psicológicas superiores (especificamente vinculada aos humanos) (MAIOR; WANDERLEY, 2016, p. 6).

É pela mediação com o outro que a criança vai, de forma progressiva, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores. Nesta sequência, símbolos e instrumentos construídos em uma determinada esfera social definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e mobilizadas por meio da realização de diferentes tarefas.

Vygotsky considerava as funções psicológicas superiores constituintes de um campo da psicologia pouco explorado. Para ele, o estudo do funcionamento dessas funções devia ser separado, como em dois grupos com fenômenos distintos. Estes por sua vez, seriam os responsáveis pelas formas de desenvolvimento de condutas que jamais se fundem, mais continuam unidas. Tratam-se, primeiramente, dos processos de domínio dos meios externos e desenvolvimento cultural do pensamento como a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho. O outro é representado pelos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais que não são limitadas nem determinadas com exatidão, que podem ser definidas como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, dentre outras. Estas duas habilidades, quando trabalhadas em conjunto, formam o que Vygotsky chamou de processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKI, 1998).

Era de grande interesse de Vygotsky compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados comuns aos seres humanos que englobam ações intencionais, de controle consciente do comportamento e de liberdade em relação às características do espaço e momento presentes.

2.3 A questão da linguagem na construção de conceitos espontâneos e científicos

Em Vygotsky um conceito não deve ser considerado simplesmente como atos executados apenas com auxílio da memória. Também não pode ser considerado simplesmente como um hábito que se realize de forma automática. Deve sim, ser considerado como um ato complexo do pensamento.

Com relação ao desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, em sua obra *Escóginas II* onde foi publicado “*Estudio Del ldesarollo de los conceptos científicos em laedad infantil*”, em 1991, Lev Semenovitch Vygotsky, traz a formação de conceitos científicos e espontâneos na primeira infância. Segundo ele a percepção e a linguagem são substanciais na formação dos conceitos. Os conceitos espontâneos são aqueles que a criança adquire na sua vivência cotidiana, sobretudo na sua interação informal com os adultos, já o desenvolvimento dos processos que se convertem em conceitos científicos começa na infância e exige uma estrutura de generalização e conceptualização muito avançada. Esta formação de conceitos para que a criança compreenda o significado de uma palavra é advinda de atividades profundas onde as funções intelectuais básicas de memória, abstração, lógica, capacidade de diferenciar e compreender se envolvem.

Na terceira década do século XX Vygotsky criticava o modelo pedagógico existente na época, no qual a criança se desenvolvia apenas pela maturação biológica não considerando o outro para produção de cultura e, por conseqüente, da aprendizagem.

Na atualidade percebe-se que alguns aspectos evoluíram na concepção de criança e nas práticas pedagógicas, porém, ainda é falha a estimulação da linguagem oral no ambiente infantil. A crença de que somente o “cuidar” e o “não estimular” ainda é muito forte neste segmento da educação. As concepções de vários educadores estão muito ligadas ao fato de que as crianças pequenas não necessitam de estimulação, pois “ainda não estão prontas para aprender”. Esse modo de se compreender a criança ainda se faz presente nos contextos escolares da educação infantil. Muitas vezes os gestores, governantes e professores não têm clareza da concepção de criança como um sujeito capaz de pensar e talvez por esse motivo não percebiam o valor e a necessidade de se pensar o contexto educativo de modo intencional. No que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral, muitos professores ainda entendem que a linguagem oral se desenvolve naturalmente.

Nesse sentido, defendemos que o trabalho educativo, pensado intencionalmente, pode contribuir de modo decisivo para os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

No que se refere à construção dos conceitos científicos é necessário que haja interação entre o professor, a criança e os objetos em estudo a fim de produzir as condições adequadas de cooperação organizada para que se possibilite a construção de conceitos. A Linguagem se constitui de fundamental importância nesse processo.

Vygotsky afirma que a palavra estará, quase sempre, preparada se primeiramente ensinarmos a criança o conceito da mesma a criança. Neste momento dentro da educação infantil o professor ao explorar os conceitos por meio de atividades em sala de aula contribuirá para que a criança construa significados nas relações de generalização dos conceitos aprendidos.

A aprendizagem escolar, portanto, exerce papel fundamental na formação de conceitos científicos para as crianças. Para Vygotsky, é no momento das experimentações cotidianas que a criança centraliza os objetos e é na experiência dos conceitos aprendidos na escola que ela passa a ter consciência de seus conceitos e controle de suas ações mentais.

Em sua obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky explora as formas de constituição do pensamento sendo elas descritas como: pensamento sincrético, onde não há internalização do significado das palavras, a criança neste momento não tem o conceito da palavra fixo, podendo ser mudado a qualquer momento. Nos pensamentos por conglomerados associa-se a palavra ao objeto com sentido de generalização, junto a este estágio os pseudosconceitos começam a surgir, neste estágio existe diferenciação do conceito mais as abstrações ainda são complexas. E como último estágio das formas de pensamento chegou-se aos conceitos científicos que são o momento que o pensamento realiza abstração com base na função do objeto.

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos.

Ela possui o conceito (...), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas (...). Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, (indutivo) enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente (dedutivo) (VYGOTSKY, 1991, p. 93).

Na literatura Histórico-Cultural, encontra-se a definição de Talízina (1988) que traz a ideia de que um novo conceito pode ser aprendido pelo contato com objetos que se relacionam a ele.

Para que um conceito se forme, não como um conhecimento isolado, mas como um elemento estrutural da ciência, é muito importante introduzir os conceitos não sucessivamente, um após o outro, mas em um sistema (TALIZINA, 1998, p.199).

Tendo como referência a afirmativa de Talízina (1998), compreendemos que o trabalho com a construção de conceitos na escola não deve ocorrer de forma pontual ou aleatória. A construção de conceitos científicos deve ser pensada de modo sistêmico, oferecendo possibilidades para a criança criar relações entre os conceitos em estudo.

Em suas experimentações Vygotsky conclui que a capacidade de formar o conceito precede a capacidade de defini-lo. Porém, nas situações escolares, muitas vezes, acontece o contrário. A criança define o objeto mais não sabe seu conceito (NÉBIAS, 1999).

A não compreensão do processo de construção de conceitos pelo professor, muitas vezes gera a realização de práticas pedagógicas mecânicas, que não permitem a criança a compreender os conceitos estudados.

O papel da escola na construção de conceitos científicos se constitui de fundamental importância. Considerar como ponto de partida os conhecimentos já adquiridos pelos seus alunos, e criar propostas que exijam a realização de novas e complexas tarefas, pode ser um caminho significativo para a construção da aprendizagem.

Por meio da brincadeira intencional e não intencional, nas atividades de “imitação”, de “faz de conta”, nas atividades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento ou até mesmo nos momentos da higiene e alimentação, é possível estimular e colaborar de forma intencional no desenvolvimento do aluno da educação infantil no que se refere a construção de conceitos científicos e espontâneos.

Considera-se que a linguagem é fundamental no processo de construção de conceitos, sinalizamos a importância do professor desde a infância na observação do desenvolvimento infantil. Neste aspecto ele pode contribuir intencionalmente para o desenvolvimento da linguagem oral.

Postula-se que a linguagem e pensamento se relacionam, não podemos, ingenuamente, acreditar que as crianças irão construir conceitos sem o desenvolvimento da linguagem.

Quando se estimula a linguagem oral de forma efetiva, a criança se desenvolve e apresenta mais facilidade na compreensão de conceitos mais complexos, isto porque já discutimos a relação pensamento e linguagem. Nesse sentido, a consciência dessa relação pensamento e linguagem pelo professor possibilitará a criação de propostas pedagógicas que

que suscitam a aprendizagem de conceitos pela criança e não apenas a memorização de informações.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 A Educação infantil no Brasil: aspectos legais e pedagógicos

Após a revolução industrial, com o crescimento e urbanização das cidades e as mudanças nas relações de trabalho, que vinham em função das transformações sociais e da produção capitalista transformando a família e inserindo a mulher no mercado de trabalho, se deram a construção das primeiras escolas de educação para as crianças pequenas. As ideias primárias de infância e educação infantil se baseavam na concepção de criança enquanto ser que precisava ser cuidada, alimentada e assistida. As mães precisavam trabalhar fora para complementar a renda familiar e, portanto, necessitavam de um local onde seus filhos estivessem seguros e cuidados.

O surgimento da mesma foi resultante de alguns fatores como a inserção da mulher no mercado de trabalho e das condições de vida da população que se tornou basicamente urbana e industrializada, fazendo com que a família necessitasse de um local onde a criança pudesse estar segura e bem cuidada (FULLGRAF, 2012).

A articulação e conciliação da família e do trabalho são facilitadas pela existência das escolas de educação infantil, elas têm importância na determinação da possibilidade de engajamento produtivo das mães, que encontram dificuldade em conciliar trabalho e família

Ao longo dos anos, extensos debates no Brasil sobre a educação infantil vêm se apresentando dentro do campo educacional. São inúmeros os desafios enfrentados com relação à infraestrutura, à formação de professores e tantos outros Impasses (ALVES, 2011).

Essa etapa da educação enfrentou inúmeros desafios e debates, frutos da trajetória da educação infantil no país que por muitas vezes assumiu objetivos e funções variadas ao longo da história, como a preparação para a alfabetização, assistencialismo e compensação.

Ficou explícito na Constituição Federal de 1988 o direito das crianças a receber, desde seu nascimento, atendimento educacional nas creches, de zero a três anos de idade, e nas pré-escolas, de quatro a seis anos de idade, assegurando, portanto, um direito aos pais trabalhadores, tanto urbanos quanto rurais, a assistência gratuita aos filhos e/ou seus dependentes (BRASIL, 1988).

A incorporação da educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, foi de grande importância para o desenvolvimento do sistema de educação no Brasil,

A LDB (Lei nº 9.394/1996) na Seção II da Educação Infantil, Artigos 29, 30 e 31, a definem da seguinte forma:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. **Art. 30.** A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. **Art. 31.** A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2017a, p. 22).

A educação infantil deve ser oferecida em creche para as crianças de zero à três anos de idade e na pré escola para crianças de 4 a 5 anos de idade.

Em 2009 a Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou exigida a matrícula das crianças a partir de quatro anos de idade na pré-escola, sendo então de responsabilidade do município a disponibilização e oferta de vagas (BRASIL, 2009).

A LDB de 1996, representou um grande marco na história da educação brasileira, não apenas pelo conteúdo de seu texto, mas também pelo contexto em que foi elaborada que marcou a exemplar participação cidadã de diferentes entidades da sociedade civil (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008). Os autores enfatizam que a educação infantil se constitui em uma etapa de caráter educativo.

Na LDB promulgada em 1996, a educação infantil é compreendida como a primeira etapa da educação básica onde sua finalidade, de acordo com o artigo 29, ficou definida como uma etapa de promoção do desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008).

No inciso V, do artigo 11 da LDB, ficou normatizado o que é de competência dos municípios:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente

quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (LDB, 1996).

Ao longo dos anos, diversos movimentos sociais aconteceram dentro das redes públicas municipais, estaduais e universidades, visando buscar a expansão da qualidade na oferta da educação infantil. Após essa luta nos movimentos sociais e, por consequência do processo de desencadeamento da Constituição de 1988, foi formulada uma política nacional de Educação Infantil.

As crianças então passaram a ser consideradas cidadãs, parte de um grupo, classe e cultura, com direito a assistência à educação e à saúde começaram a ser entendidas como direito social de todas as crianças (KRAMER, 2006).

De acordo com o último relatório do Censo Escolar da Educação Básica de 2018 publicado em 2019, demonstra que, com relação às matrículas na educação infantil houve um significativo aumento de 11,1% de 2014 a 2018, atingindo 8,7 milhões de crianças matriculadas na educação infantil em 2018, decorrente segundo o relatório do aumento significativo no número de ofertas de vagas. A maioria destas vagas são ofertadas pelos municípios na sua maior totalidade dentro da zona urbana.

Ainda de acordo com mesmo relatório de 2019 na educação infantil brasileira atuam 589,9 mil professores. Desse total, 69,3% possuem nível superior completo (68,4% em grau acadêmico de licenciatura e 0,9% de bacharelado).

Dentre os profissionais desta etapa de ensino, 8,1% estão com o curso superior em andamento e 15,8% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,9% com nível médio ou fundamental completo.

Desde 2014, segundo o relatório do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, tem sido observado um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, que passou de 62,5%, em 2014, para 69,3%, em 2018.

Este relatório traz dados relevantes que comprovam o aumento significativo de matrículas em todo o Brasil, apontando, portanto a importância da necessidade do investimento na formação de professores, estrutura das escolas entre outros aspectos.

O documento da Política Nacional de Educação Infantil, que discorre os direitos das crianças de zero a seis anos de idade, e elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em sua primeira versão no ano de 2004, assegura que pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de

vida apontam a formação inicial como necessária para a educação das crianças de zero a cinco anos de idade.

Várias ações do MEC tiveram como intuito oferecer subsídios, diretrizes e orientações para a educação infantil. As maiorias destas ações forneceram documentos onde se frisaram sempre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, garantindo os direitos das crianças a educação (ABUCHAIM, 2018).

Cerca de 30 documentos referentes à educação infantil elaborados pelo MEC entre os anos de 2006 e 2016, expressam a necessidade em oferecer políticas públicas que melhorem a qualidade da educação infantil, para que os processos educativos vivenciados nas escolas de educação infantil sejam efetivos na formação das crianças.

Ao se realizar uma análise, pode-se perceber que apesar de serem criados documentos relacionados ao compromisso do governo federal na oferta de políticas públicas que priorizem o desenvolvimento e consolidação da educação infantil no Brasil, o que pode ser visto é que estas metas ainda estão longe de serem cumpridas.

Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), observa-se que existem concepções bem fundamentadas demonstrando explicitamente, de forma teórica, a função pedagógica, social e política da educação infantil. Porém, o que se nota no cotidiano é uma baixa qualidade no atendimento que é ofertado pelas unidades devido à dificuldade em colocar tais preceitos em prática, gerando preocupações dentro do contexto da educação infantil no Brasil (CAMPOS *et al.*, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil se constitui o documento mais recente publicado pelo MEC que traz orientações para o trabalho na educação infantil. A estrutura da BNCC para a Educação Infantil parte das competências gerais, que devem ser trabalhadas ao longo de toda a Educação Básica.

A BNCC entende a educação infantil como sendo o fundamento inicial para o processo educacional, compreendendo que o educar e o cuidar são indissociáveis nessa etapa de aprendizagem infantil. Para ela, neste período a interação entre a família e escola vão potencializar as aprendizagens.

O documento da BNCC da Educação Infantil apresenta a seguinte estrutura: Introdução, Direitos de aprendizagem, Campos de Experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pensados para as seguintes faixas etárias: 0 a 1 ano e 6 meses, 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses, 4 a 5 anos e 11 meses, Avaliação e a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na introdução o texto defende a criança como um sujeito histórico social, sujeito de direitos. Na Educação Infantil, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento contempla seis direitos das crianças matriculadas nesta faixa etária sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Ao discorrer a concepção de criança o texto da BNCC defende:

Essa é a concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. (BRASIL, 2017, p. 34).

Ao entendermos que a criança não é um ser passivo a ser moldada nos contextos escolares defendemos práticas pedagógicas que sejam significativas ao desenvolvimento de uma criança que a concebemos como um sujeito histórico-social, sujeito integral, que pensa, sente, convive e age no mundo, o modo como compreendemos a criança determina as escolhas pedagógicas.

O arranjo curricular proposto para a educação infantil é apresentado pelo item Campos de Experiências

“Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.” (BNCC, 2017)

Fazem parte da BNCC da Educação Infantil os seguintes campos de experiências: O eu e o outro e o nós,; Corpo, gestos e movimentos,; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Em cada campo de experiências o documento apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados para as três faixas etárias, conforme mencionamos anteriormente.

É importante ressaltar que o texto da BNCC da Educação Infantil foi apresentado em três versões sendo modificado a cada versão inclusive os nomes dos Campos de Experiências. No campo de Experiências intitulado Escuta, fala, pensamento e imaginação, campo que dialoga com o objeto de estudo dessa pesquisa, consideramos a necessidade de enriquecimento de sua abordagem.

Na descrição do Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação no que se refere a linguagem oral encontramos poucos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

que se confundem com atividades como : criar e contar histórias oralmente, comunicar se com outras pessoas, dialogar com crianças e adultos expressando as suas opiniões.(BNCC,2018)

Consideramos que pouco valor foi atribuído ao desenvolvimento da linguagem oral na BNCC. O texto é superficial. Menciona aleatoriamente objetivos (que se confundem com atividades) no intuito de se oportunizar a expressão da criança. O texto não explicita o percurso de desenvolvimento da construção da linguagem oral pela criança.

Não se constitui objetivo desse trabalho analisar detalhadamente a BNCC, mas observamos a ausência dos referenciais teóricos que embasaram a construção do documento. Não há explicitado nenhuma referência teórica, o que impossibilita, inclusive, o aprofundamento do estudo do documento nos contextos escolares.

Consideramos avanços no modo se compreender a criança nos documentos oficiais, mas a articulação desses pressupostos na organização das práticas educativas nos textos oficiais e sobretudo na concretude dos espaços educativos ainda tem um percurso significativo a ser trilhado.

Em relação ao trabalho na educação infantil, Aragão; Garms (2013) sinalizam:

... o mundo das rotinas das creches e das pré-escolas é um mundo de socialização que procura fazer com que crianças diferentes criem hábitos, procedimentos, gostos e desejos iguais. Contudo, podemos considerar que a organização da rotina sintetiza o trabalho pedagógico e traz consigo a ação do profissional e sua concepção de infância, sua organização é de extrema importância para que os profissionais possam fazer uma interação entre as necessidades físicas e cognitivas da criança. Desta forma compreendemos através das análises realizadas que os profissionais ainda não consideram a criança como sendo protagonista de seu desenvolvimento, sujeito de direitos e capaz de produzir cultura. Daí inferir que a concepção de criança presente nas ações observadas entende a natureza infantil como um organismo passivo que aprende se o professor ensinar diretamente, portanto, reproduzidor de informações e não coautor ou protagonista do seu conhecimento (ARAGÃO; GARMS, 2013, p. 20)

Podemos concluir que a trajetória da educação infantil tem sido marcada pela busca da construção de uma identidade pedagógica, pela luta do direito da criança a escola, pela compreensão da criança como sujeito histórico social. Aspectos estes que suscitam a reflexão acerca de se ampliar possibilidades de formação inicial e atualização permanente dos profissionais que atuam ou pretendem atuar na educação infantil.

3.2 A formação de professores para atuação na educação infantil: em busca de identidade profissional

A criança na faixa etária da educação infantil requer um tipo de atendimento que não se enquadra no modelo atual de organização escolar. Campos (2007) elenca em seu texto *Educar crianças pequenas em busca de um novo perfil de professor* os seguintes dizeres:

Quando se comenta sobre essas diferenças, geralmente a função de “cuidado” é enfatizada como especificidade do trabalho na creche. No entanto, não é apenas esse o aspecto a ser considerado. Para crianças muito pequenas, o dia a dia na creche não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano oferecesse oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades (CAMPOS, 2007, p. 128).

A dinâmica diária da escola de educação infantil de tempo integral é diferente do cotidiano da escola de ensino fundamental. As crianças, por muitas vezes, chegam a passar em torno de dez horas por dia no ambiente escolar. Cabe então a escola com sua gestão, coordenação e orientação recorrer a um planejamento intencional e diversificado de propostas de atividades pedagógicas.

A ampliação do atendimento da faixa etária da educação básica com a inclusão da educação infantil (passou, então, a ter grandes desafios na busca da identidade docente deste profissional, pois, ao passo que o mesmo foi considerado educador em seu trabalho diário, o mesmo foi (e continua sendo) visto como apenas um cuidador de crianças, ou apenas uma pessoa que faz companhia na ausência de alguém da família, suprimindo as necessidades infantis imediatas, desviando seu foco do processo de ensino-aprendizagem.

Quando se pensa na valorização da educação infantil e da profissão docente, encontra-se a dificuldade de definir o papel do professor que trabalha com crianças até os cinco anos de idade no sistema brasileiro de ensino. Os direitos das crianças pequenas foram por muitos anos colocados em segundo plano, além de serem desvalorizados pela sociedade brasileira. Com a oferta da educação infantil para crianças ainda bebês, surgiu, neste contexto, o professor da educação infantil que, em seu trabalho diário, mistura docência e cuidados às crianças com quem trabalham.

Atualmente na educação brasileira, se destacam muitas expectativas, contradições e crises presentes no contexto sócio-político-econômico. O professor no meio de todas estas

questões se sente fragilizado e com a sensação de não ter forças para mudar a realidade educacional atual, tendo, dessa forma, a construção de sua identidade fica prejudicada (IZA *et al.*, 2014).

A partir dos anos 50, com a entrada das crianças das camadas populares na escola, surgiu, com muita expressão, o grande fracasso escolar. Nesse sentido, a pré-escola assumiu papel preparatório e compensatório com a finalidade de desenvolver habilidades e hábitos que fossem necessários para a boa adaptação da criança dentro da rotina escolar. Era exigido dos profissionais, que trabalhavam neste contexto, o curso de magistério que os capacitava para trabalhar atividades de treino psicomotor com as crianças que estavam entre quatro e seis anos de idade (idade pré-escolar). Com as crianças menores (até os três anos de idade) eram assumidas apenas as funções assistenciais que priorizavam o cuidado com o corpo da criança, como a alimentação, o sono e a higiene. Para serem admitidos, bastava que os profissionais gostassem de crianças, não lhes sendo exigida qualquer qualificação profissional (ALVES, 2011).

Atualmente o cenário que se encontram o professor não obteve grandes mudanças, podemos observar que são poucas e efetivas políticas de formação e valorização do professor da educação infantil.

Hoje, o professor é resultado de grandes décadas de omissão durante as quais sua remuneração foi rebaixada, sua carga de trabalho aumentada, sua formação encurtada e sua posição na sociedade desgastada. O trabalho docente perdeu seu velho valor, passando a ser considerado como algo temporário, uma ocupação não estimada que se aceita na falta de outra, ou seja, assumindo a perda de identidade profissional dos professores (CAMPOS, 2008).

A identidade é conhecida hoje como um sistema de construção social de uma pessoa. A identidade profissional é formada com base no sentido social da profissão, de suas práticas e no movimento histórico de suas contradições.

O trabalho docente, tal como outras atividades, aparece em um contexto como resultado das exigências colocadas pela sociedade, constituindo um corpo organizado de saberes, regras e valores (BENITTES, 2012).

Gatti (1996) relata que a identidade deve ser consequência das interações sociais da sociedade contemporânea, que afeta tanto a forma cognitiva quanto as ações do ser humano no seu processo de aprendizagem. A identidade do professor é a sua maneira de ser/estar no mundo e no trabalho.

Alguns autores entendem que os elementos determinantes na construção da identidade profissional são a motivação, a expectativa, as atitudes e os interesses.

Assim, Cruz (s/d) relata sobre a identidade docente:

São criadas categorias, no qual são criados sentimentos de pertença aos processos entre a identidade atribuída e a identidade aceita, construída por si e pelos outros. A identidade não pode ser forjada pelos demais, porém, não é construída sem a interferência destes conjuntos de elementos, pois estes são interligados. A identidade profissional é estabelecida com base nas atribuições das identidades adquiridas ao longo da vida de cada pessoa, desde a infância até mesmo na escolha da carreira profissional. A escola e instituições de educação infantil neste processo representarão um dos principais meios para a construção e reconstrução da identidade (CRUZ, s/d, p. 4).

Pode-se, a partir disso, perceber que a construção da identidade é inseparável da relação do indivíduo com a sociedade, pois é através do movimento histórico que os valores e percepções vão se constituindo.

Os professores responsáveis pela educação das crianças de zero a cinco anos de idade tem sido influenciados e modificados pela desconstrução e construção da identidade profissional na educação infantil.

No momento de seu ingresso na educação infantil, Campos (2007) fala que é preciso rever os sistemas tradicionais do papel do professor, e, então, construir uma nova identidade que esteja mais relacionada ao papel da educação da criança pequena, não ficando apenas ligado à fundamentação teórica adquirida em seu período de formação.

Porém, infelizmente na maioria dos casos, os sistemas de educação não seguem esses parâmetros e os caminhos que restam ao educador é “aceitar” que no seu lugar trabalha a professora “desconhecedora e desinformada”, que é direcionada às atividades tidas como menos importantes como a alimentação, a higiene e o cuidado, reforçando a imposição tradicional do modelo escolar da educação infantil, onde o cuidar se torna “mais importante” que o educar, indo ao desencontro da função, onde o cuidado e a educação deveriam andar lado a lado.

Cabe ressaltar que a indissociabilidade entre o cuidar e o educar tem sido defendida nos documentos oficiais, inclusive na BNCC da educação infantil. No entanto, ainda não percebemos efetivamente esta compreensão presente em muitas práticas de educação infantil o que implica estudos, reflexões e debates acerca da concepção de criança, da concepção de currículo, como condição para construirmos espaços escolares de educação infantil que sejam significativos para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para realização da pesquisa intitulada: Desenvolvimento da Linguagem Oral de Crianças da Educação Infantil: Implicações Pedagógicas, optamos pela abordagem qualitativa que segundo Minayo *et al.* (2002), este tipo de pesquisa se constitui na análise de uma realidade que não pode ser quantificada. Esta, por sua vez, considera as relações dos processos envolvidos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa abordagem de pesquisa possibilitou-nos recortar a realidade, de modo que seu contexto real fosse percebido. Deste modo foi possível ter um entendimento e compreensão melhor do problema investigado, e observar vários aspectos que são essenciais e bastante significativos na prática pedagógica diária no contexto da educação infantil.

Primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando especialmente os estudos de Vygostsky com intuito de fundamentar à pesquisa. Realizamos também uma pesquisa documental analisando a legislação brasileira e documentos oficiais sobre a educação infantil. Logo após a pesquisa de campo foi realizada, neste momento foi realizado o contato com a instituição e a coleta de dados.

Como instrumento de pesquisa utilizou-se o questionário com perguntas abertas e fechadas. O questionário foi respondido por todos os 16 professores que atuam no Centro de Educação Infantil escolhido.

O instrumento teve como objetivo identificar como os professores compreendem o processo do desenvolvimento da linguagem oral das crianças de zero a cinco anos de idade e quais são as práticas pedagógicas realizadas com o objetivo de desenvolver a linguagem oral.

A escolha de realizar a pesquisa com a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, se deu pelo fato de ser o momento onde os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral na criança está em processo de desenvolvimento.

4.1 Contexto da Pesquisa

Participaram deste estudo 16 professoras contratadas pela rede municipal de ensino de Patrocínio MG, que atuam especificamente no Centro de Educação Infantil Municipal que atende crianças de zero a cinco anos de idade onde foi realizada a pesquisa.

Após aprovação do CEP – Comitê de ética em pesquisa da Universidade de Uberaba – UNIUBE, foi dado início o processo de coleta dos dados. Previamente foi agendado com a

coordenadora do Centro de Educação Infantil Municipal data e horário ideal para aplicação do questionário com os professores.

No dia da coleta de dados os professores encontravam-se na sala de reuniões aguardando a pesquisadora. Brevemente a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e o desejo da participação das professoras respondendo ao questionário. As professoras concordaram em participar e 16 professoras responderam o questionário.

4.2 Cenário de Estudo

O Centro de Educação Infantil Municipal escolhido foi fundado no município de Patrocínio MG por uma Irmã e um Padre da Congregação dos Sagrados Corações, com a finalidade de funcionar como uma Creche recebendo crianças com a função de auxiliar as famílias que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixá-las. Os funcionários em sua maioria eram cuidadores muitas vezes voluntários sendo mantidos por vários anos com recursos próprios e filantrópicos. A partir de 2010 a Prefeitura Municipal assumiu a administração do Centro de Educação Infantil designando os funcionários, coordenador pedagógico e professores.

Este Centro de Educação Infantil Municipal escolhido encontra-se em um bairro periférico da cidade. Recebe alunos de todos os bairros. Conta com 17 educadoras, um coordenadora pedagógica que também exerce a função de diretora (devido ao modelo de trabalho do município), cinco funcionários responsáveis por manutenção e limpeza, uma secretária, um professor de educação física, uma professora de ballet e dois técnicos em saúde bucal.

Atualmente a instituição conta com 240 alunos matriculados, em sete turmas com idades específicas. Berçário com alunos de quatro meses a dois anos de idade, duas turmas de Maternal IIA com crianças na faixa etária de dois a três anos de idade, duas turmas de Maternal IIB com crianças entre três a quatro anos, uma turma de Primeiro Período entre quatro e cinco anos de idade e uma turma de Segundo Período entre cinco e seis anos de idade. Conta com brinquedoteca, refeitório e banheiro adaptados às crianças, área gramada com parquinho e sala de vídeo.

4.3 Coleta de Dados

Antes da entrega do questionário os professores foram explicados sobre a relevância social do estudo, sua importância e a finalidade. Logo após os questionários foram entregues para cada professora e foram respondidos de forma individual.

4.4 Organização e Análise de Dados

Para organização e análise dos dados os questionários foram separados manualmente. Para análise das questões fechadas foi usada porcentagem e para análise das questões abertas utilizada a análise de conteúdo que segundo Minayo *et al.*, (2002) consiste em analisar, ler e interpretar toda a classe de documentos analisando minuciosamente os fenômenos nele contidos.

Primeiramente foi realizada a transcrição literal de todas as respostas das professoras. Em seguida, realizamos uma primeira categorização das respostas e depois criamos temas de análises a partir da categorização.

A organização dos dados que contém a transcrição literal das respostas das professoras e a primeira categorização que criamos a partir das respostas encontra-se nos anexos deste trabalho.

Realizamos um processo de interpretação das categorias e criamos temas de análise para buscar compreender e refletir acerca dos aspectos relacionados ao problema de pesquisa proposto.

5 TEMAS DE ANÁLISE

Apresentamos os temas de análise que será objeto de discussão e aprofundamento, para a ampliação de nossas reflexões sobre o problema de pesquisa proposto.

Buscamos construir a análise dos seguintes temas:

- Perfil dos professores;
- Dinâmica de trabalho pedagógico e Contexto Profissional;
- Desenvolvimento da linguagem infantil;
- A questão da linguagem no fazer pedagógico na educação infantil;
- Problemas de linguagem na visão dos professores.

5.1 Tema de análise: perfil dos professores

O perfil dos professores contemplou questões tais como idade dos professores (questão 1.1 questionário), nível de formação e realização ou não de cursos de pós-graduação (questão 1.2 do questionário), e seu tempo de atuação na educação infantil (questão 1.3 do questionário). Consideramos as respostas dos professores nesses itens para tecermos as reflexões.

Participaram da pesquisa de campo 16 professores atuantes no Centro de Educação Infantil Municipal escolhido. A média de idade das professoras participantes era de 38,75 anos de idade, o gráfico 1 abaixo mostra as idades por agrupamento:

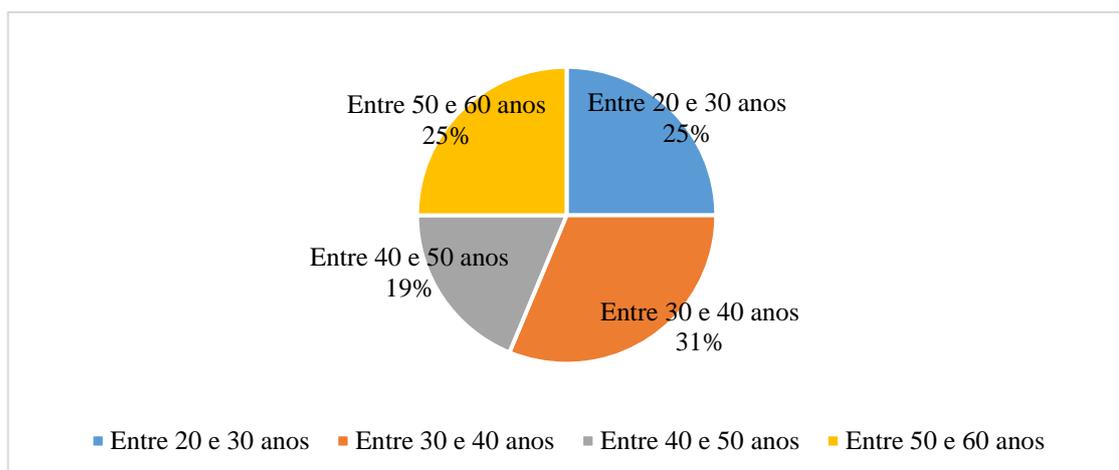


Gráfico 01 – Distribuição das participantes segundo faixa etária.
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O fator idade representado pelo gráfico 1 item 1.1 mostra que a média de idade da professoras participantes do estudo é de 38,75 anos de idade. Hirata; Oliveira; Mereb (2019) caracterizaram o perfil profissional dos professores atuantes no Brasil. Em seu estudo, os autores relataram que a média de idade dos professores em todas as etapas de ensino é superior a 35 anos e idade e que a média de idade dos professores atuantes na educação infantil é de 41 anos nas redes públicas e 36 anos nas redes privadas de ensino. Este dado se assemelha ao encontrado nesta pesquisa, onde a média de idade das professoras atuantes no Centro de Educação Infantil Municipal escolhido era de 38,75 anos de idade.

Vedovato; Monteiro (2008) encontraram uma média de idade de 39,25 anos de idade, população esta parecida com a estudada neste estudo. O último Censo Escolar realizado e divulgado pelo MEC em 2018 apresentou que 80% dos professores atuam na educação básica e têm média de idade 40 anos. O que também esteve próximo da população deste estudo. Ainda para Vedovato; Monteiro (2008) nesta faixa etária, os professores já trazem uma maior bagagem de atuação dentro da educação.

Esta bagagem e conhecimentos adquiridos com as experiências em anos anteriores facilitam o trabalho diário em sala de aula, uma vez que as experiências aprendidas em anos anteriores vão se constituindo como referências para a atuação profissional.

No segundo gráfico é apresentada a formação dos professores que atuam no Centro de Educação Infantil.

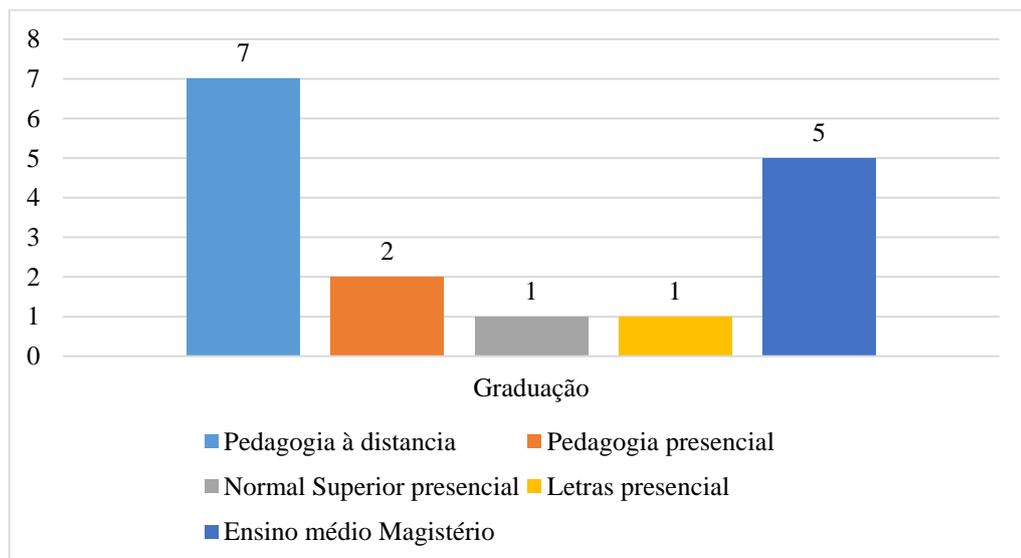


Gráfico 02 – Distribuição dos professores segundo a formação profissional.
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sobre a formação de professores contemplada no gráfico 2 (item 1.2 do questionário), 43,75% das professoras relataram ter formação em Pedagogia à Distância, 12,5% formação em Pedagogia Presencial, 6,25% em Letras presencial e 6,25% em Normal Superior. Totalizando, portanto, 68,75% de professores com Ensino Superior.

Hirata; Oliveira; Mereb (2019) ao caracterizarem a formação de professores para atuação na educação infantil encontraram um dado próximo ao deste estudo, onde, 73,2% dos professores atuantes na Educação Infantil no Brasil têm graduação.

A formação inicial é extremamente importante, ela traz conhecimentos que subsidiam a atuação profissional. Espera-se que esta formação possibilite que o professor reflita sobre suas ações e, conseqüentemente, direcione sua prática de maneira mais adequada contribuindo no aprendizado, atendimento e desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade.

Dentro da amostra estudada, pudemos perceber que cinco professoras não possuíam formação em nível superior. Este número pode ser considerado elevado. Gatti; Barreto (2009) relataram em sua pesquisa que quanto a formação de professores ainda existe uma grande falha, que se agrava pelo elevado número de professores que atuam no segmento da educação infantil ainda não possuem formação em nível superior.

Para Vicente; Oliveira (2018) deve-se levar em conta que alguns cursos de formação inicial não levam em conta a clareza real do que significa ser professor na educação infantil. Estes autores concordam que é necessário para atuação nesta área que o profissional que atende a crianças de zero a cinco anos de idade desenvolva potenciais pedagógicos que dentro do trabalho educativo os levarão a atender adequadamente as crianças. Este potencial poderá ser desenvolvido dentro do curso de graduação, com orientação e supervisão adequadas.

O gráfico 3 traz os dados das professoras que possuem pós-graduação.

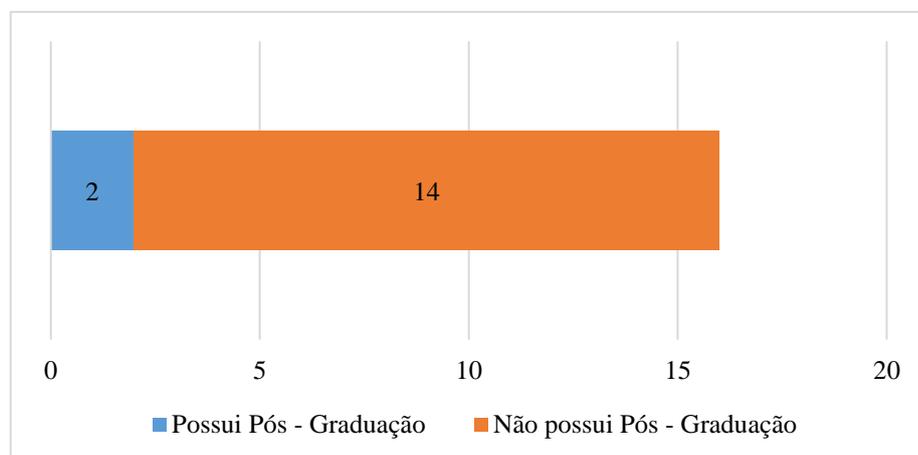


Gráfico 03 – Distribuição das participantes com Pós-Graduação *Latu Sensu*
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sobre a pós-graduação *Latu Sensu* apenas 12,5% das professoras responderam já haver realizado um ou mais cursos, o que mostra necessidade de formação continuada com intenção de aprofundamento nos aspectos de ensino. Freiburger; Berbel (2009) relatam sobre a importância da formação continuada para o professor que atua na educação infantil.

O período que vai desde o nascimento até os sete anos de idade é fundamental para o desenvolvimento, nessa fase ela terá suas primeiras interações com o mundo fora do seu contexto familiar desenvolvendo os seus aspectos cognitivos sua parte social, e linguística. A pós-graduação, seja ela *Latu Sensu* ou *Strictu Sensu*, favorece a reflexão crítica dos princípios educativos no processo de ensino aprendizagem.

A formação continuada, dentro das especificidades do trabalho docente tem papel primordial e fundamental na construção de saberes na atuação diária do professor que trabalha com a Educação Infantil. Este processo proporciona a construção do profissional e enriquecimento de sua prática docente.

O item que avalia o tempo de atuação na Educação Infantil, está representado neste estudo pelo gráfico 4.

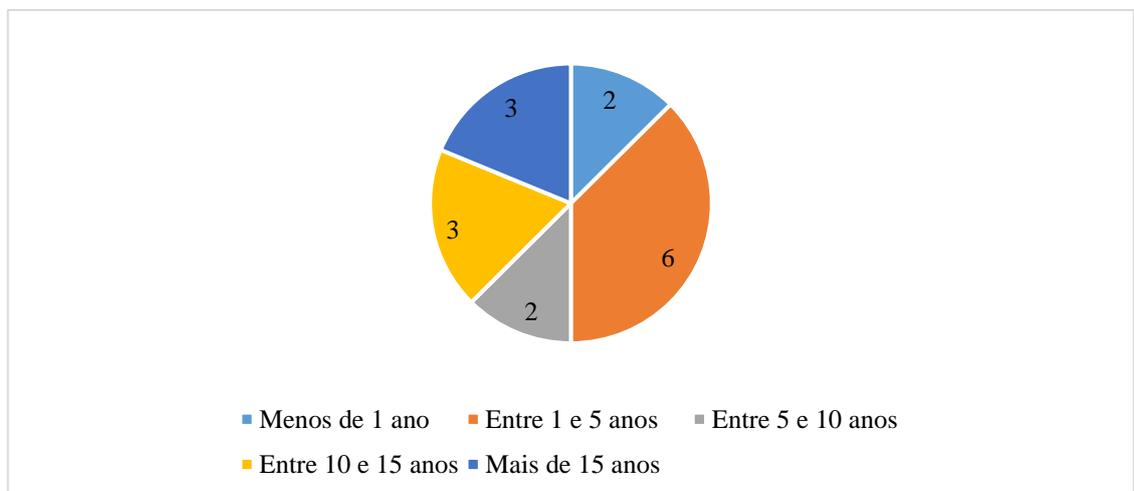


Gráfico 04 – Tempo de Atuação na Educação infantil.
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O tempo de atuação na Educação Infantil (item 1.3) também foi objeto de pesquisa neste estudo, totalizando uma média de 3,4 anos de atuação dentro do contexto da Educação Infantil. Pôde se observar no estudo que a maioria dos professores pode ser considerados iniciantes na atuação dentro do contexto da Educação Infantil.

Podemos elaborar a suposição que no início da docência dentro da Educação Infantil, a falta de experiência prática e de aporte teórico metodológico em relação as particularidades que o processo ensino-aprendizagem dentro da educação infantil exige pode dificultar o processo.

A experiência do professor na docência com crianças pequenas pode contribuir para o aprimoramento ou acomodação do professor frente aos desafios que o trabalho educativo exige.

Foi encontrado no estudo de Brasil; Galvão (2010) uma média de 8,2 anos de atuação das professoras no contexto da educação infantil. Estes autores relatam que quanto maior o tempo de atuação do professor maior se torna sua experiência, e melhores suas condições para a realização de um trabalho efetivo.

O perfil da população do estudo foi traçada a partir das análises dos dados da idade das professoras, mostrando uma média de 38,75 anos de idade, 68,75% professoras com formação em nível superior, 12,5% de professoras com pós-graduação *Latu Sensu* e uma média de 3,4 anos de atuação dentro da educação infantil.

Observando os dados obtidos no perfil profissional podemos concluir que a maioria das professoras tem pouco tempo de atuação na educação infantil podendo ser consideradas iniciantes neste segmento de ensino. A média de idade das professoras demonstra que a maioria delas não são consideradas jovens e a formação em nível superior está presente na maioria. As baixas porcentagens de professoras com pós-graduação demonstram a necessidade e importância da criação de políticas públicas que priorizem a formação continuada o que irá, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino ofertado.

5.2 Tema de análise: contexto profissional

O segundo tema de análise investigou a questão do contexto profissional do professores atuantes no Centro de Educação Infantil Municipal estudado. Dentro deste item foi englobado o número de alunos por professora em sala de aula (questão 1.4 do questionário), a presença ou não de auxiliar na sala de aula (questão 1.5 do questionário), permanência dos alunos no Centro de Educação Infantil por período integral ou apenas um período (questão 1.6 do questionário), e se possui alunos com deficiência, no caso positivo qual deficiência (questão 1.7 do questionário).

A média de número e alunos por professora é de 27,56 alunos em sala de aula.

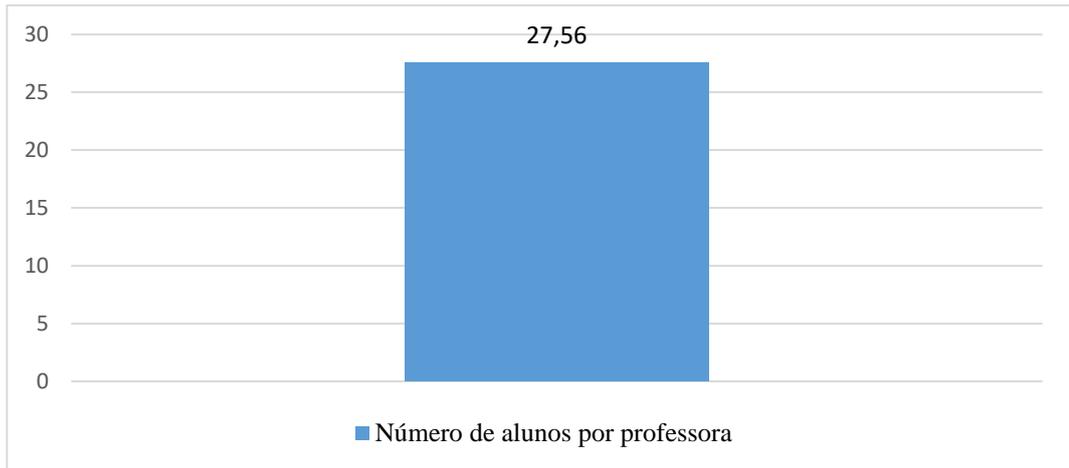


Gráfico 05 – Número de alunos por professora.
 Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sobre o número de alunos em sala de aula (item 1.4), foi encontrada uma média de 27,56 alunos em sala de aula. Em 13 de abril de 2013 a Lei nº 12.796 alterou a LDB n. 93/94 de 1996. Nela ficou recomendada proporção de seis a oito crianças por professor (no caso de crianças de até um ano), 15 crianças por professor (nos casos de crianças de dois a três anos) e 20 crianças por professor (para crianças de quatro e cinco anos de idade). Todas as professoras contam com auxiliares em sala de aula (item 1,5). No berçário trabalham em trio e nas demais salas de aula em duplas. Portanto o número de alunos em sala de aula por professor está de acordo com o recomendado pela legislação vigente. O que pode ser visto como um ponto positivo, pois, trabalhar com número adequado de alunos em sala de aula favorece o trabalho diário, o que contribui para que as crianças possam ser melhor estimuladas e melhor acompanhadas pelo professor.

André; Darsié (2017) no livro *Pedagogia das Diferenças* na sala de aula, as autoras descrevem a aprendizagem como sendo um processo construído, e não como um acúmulo de conhecimentos. A responsabilidade do professor em organizar atividades e metodologias de ensino capazes de desencadear, reforçar e aprimorar este processo nos seus alunos consiste em uma tarefa desafiadora. Cada aluno possui uma especificidade e uma necessidade de estímulo diferente. Portanto o número de alunos em sala de aula é um fator importante no que diz respeito ao desempenho do professor e o sucesso do processo de ensino aprendizagem para o aluno.

A escola conta com duas salas de Primeiro e Segundo Períodos, nestas, as professoras não contam com auxiliar. As Professoras que trabalham nas demais faixas etárias contam com uma auxiliar.

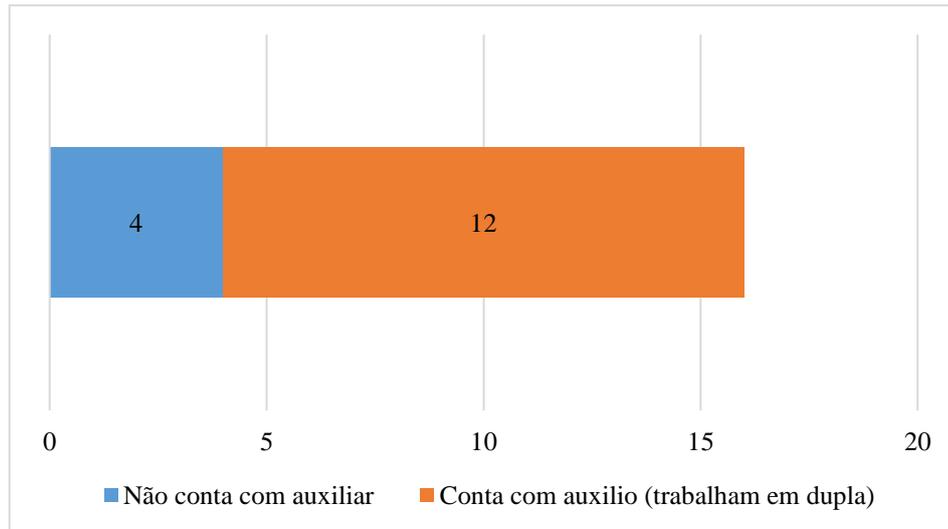


Gráfico 06 – Distribuição das professoras que não contam com auxiliar e as que tem auxiliar em sala de aula
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Essa realidade pode nos trazer a hipótese de que ao trabalharem em conjunto podem buscar estratégias que auxiliem e favoreçam o desenvolvimento dos alunos. Ao distribuir o trabalho e as atribuições do dia dentro da sala de aula, pode contribuir para organização e planejamento das atividades de modo a atender melhor às crianças.

Quando perguntadas se as crianças permanecem no Centro de Educação Infantil por período integral ou apenas um período, apenas as professoras do “Período Integral” relataram ter alguns alunos que vão apenas a um período. Nas demais faixas etárias não é permitido frequentar o Centro de Educação Infantil por apenas um período.

Sobre o tempo de permanência diária das crianças no Centro de Educação Infantil as professoras informaram que apenas as crianças matriculadas no 1º e 2º períodos têm permissão para permanecerem apenas por um período dentro da escola, as demais permanecem o dia todo.

O relatório do Censo Escolar da Educação Básica de 2018 publicado em 2019 traz que o percentual de matrículas em tempo integral da creche foi de 56,6% apresentando uma redução de 2,1 em relação a 2014. Já na pré-escola, o percentual passou de 11,5%, em 2017, para 11,1%, em 2018, e avaliando a série histórica, percebe-se certa estabilidade nos últimos anos.

Ferreira; Didonet (2015) relatam que a permanência dentro do Centro de Educação Infantil por período integral favorece as crianças que estão em alta vulnerabilidade social ou em situações de risco, pois proporciona um atendimento maior às crianças que por diversos motivos não possuem assistência adequada no ambiente familiar.

Ainda dentro do contexto profissional com relação à dinâmica de trabalho pedagógico as professoras foram perguntadas se possuíam alunos com deficiência em sala de aula (item

1.7). A maioria delas responderam que não tinham alunos com deficiência em sala de aula. Porém algumas respostas chamaram atenção: “*Não com deficiência grave, mais alguns tenho observado que precisam ser avaliados suspeita de: autismo*”. Esta resposta se referiu à dificuldade que a professora encontrava em não saber o que realmente o aluno apresentava, esta questão dificultava seu trabalho diário, pois a suspeita e a dificuldade em ter um profissional adequado que dê o diagnóstico atrasam o aprendizado e dificultam as relações de interações dos alunos.

Lunardi (2014) relata que diante das inúmeras diferenças apresentadas pelas crianças no decorrer do processo ensino aprendizagem, o trabalho da escola com os alunos que apresentam maiores dificuldades deve ser objeto de estudo muito valorizado, pois é por meio da estimulação correta que se ampliam as possibilidades de desenvolvimento da criança.

É preciso que os professores saibam observar as dificuldades apresentadas pelas crianças já no momento de sua entrada no berçário. A partir das observações das professoras as crianças devem ser encaminhadas a profissionais da área da saúde para serem avaliadas e terem diagnóstico adequado. Nesse aspecto também se apresenta a necessidade de ampliar processos de formação dos professores para que os mesmos tenham condições de observar as crianças, propor intervenções pedagógicas e encaminhar a outros profissionais, quando necessário.

Quando encaminhadas ao especialista precocemente, as intervenções já podem ser realizadas de forma mais adequada priorizando o desenvolvimento de todas as suas funções cognitivas, neurológicas e psicológicas o quanto antes.

As demais respostas a esta questão (item 1.7) relacionavam-se a suspeitas das professoras relacionadas a dificuldades auditivas, hiperatividade, alterações de fala e linguagem, atenção, deficiência motora e dificuldades de aprendizagem. Podemos notar que todas as professoras que responderam positivamente sobre haver em sua turma alunos com alguma deficiência a dificuldade no diagnóstico era um fator que pesava, trazendo angústia para as mesmas, pois não saber qual a deficiência, dificulta seu trabalho diário.

Lima *et. al.* (2006) dividem as alterações e dificuldades na aprendizagem em dois tipos distintos, sendo a primeira relacionada às dificuldades escolares, que são relacionadas aos problemas de origem pedagógica, e a segunda como sendo os distúrbios de aprendizagem que estão intimamente ligadas ao Sistema Nervoso Central que podem ser caracterizadas como alteração e/ou falha no processo de desenvolvimento das habilidades escolares. Estes autores mais uma vez mostram a importância do diagnóstico correto para elaboração de estratégias melhores e mais eficazes para cada criança.

A pergunta 2.1 ‘Atualmente você trabalha como professora em qual período da educação infantil?’, trazem suas respostas no gráfico.

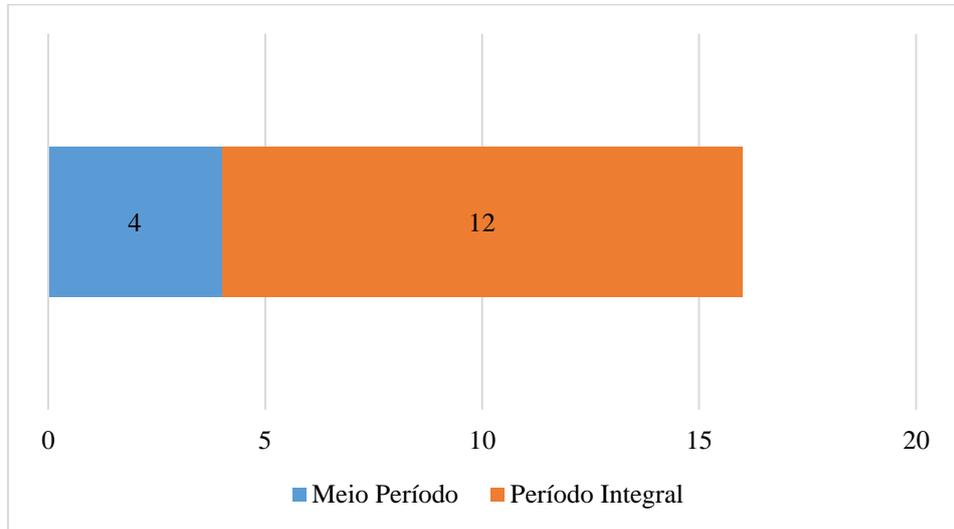


Gráfico 07 – Distribuição do Período de trabalho das participantes do estudo.
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Durante nossa análise sobre o contexto profissional dentro do item 2.1 ‘Atualmente você trabalha como professora em qual período da educação infantil?’, buscou-se compreender qual a jornada de trabalho diário destas professoras. Foram encontradas quatro professoras que trabalhavam em meio período, estas quatro, eram professoras das turmas do 1º e 2º períodos.

As demais trabalhavam em jornada de trabalho integral. Cortez *et. al.* (2017) abordam em seu estudo que é imprescindível que o professor de educação infantil tenha sua jornada diária de trabalho reduzida, pois o trabalho dentro do ambiente infantil demanda maior uso de estratégias pedagógicas e melhor adequação das atividades apresentadas à criança. De modo que quando a carga horária do docente é reduzida, diminuem consideravelmente as doenças relacionadas ao trabalho.

Além do tempo que o professor passa em sala de aula, ele também necessita de tempo para estudo, planejamento, registros e atendimentos aos pais, interlocução com outros professores e profissionais que por ventura atendam os seus alunos.

5.3 Tema de análise: desenvolvimento da linguagem infantil

Dentro do tema de análise Desenvolvimento da Linguagem Infantil, foram agrupadas questões sobre o conhecimento em como a linguagem oral se desenvolve (questão 3.1 do

questionário), e na opinião da professora o que ela pensa que influencia o desenvolvimento da linguagem oral de uma criança (Questão 3.2 do questionário).

Na tabela 2, que traz a transcrição literal das respostas das participantes quanto à forma como a linguagem oral se desenvolve e se existe alguma informação de como se processa o desenvolvimento da linguagem oral infantil (Apêndice C) pudemos perceber que em relação ao desenvolvimento da linguagem oral as professoras não demonstraram um conhecimento teórico sobre como a linguagem oral se desenvolve. Suas respostas estavam mais relacionadas à percepção das mesmas sem pouco ou nenhum embasamento científico.

Observamos que as professoras relacionaram o desenvolvimento da linguagem à explicação de conteúdo: *“Eu explico o conteúdo e deixo que eles participem falando o que sabem e o que acham”*, a participação das crianças através de ouvir e de observar o outro. *“Na minha opinião ela se desenvolve através do ouvir, observar o outro e o ambiente ao seu redor”*, nas brincadeiras, ao desenvolvimento da coordenação motora, à participação em atividades como alinhavo, contação de histórias e músicas, relatos do fim de semana, contato com o outro, repetição e a participação efetiva da família, *“Cada criança tem um ritmo de desenvolvimento, mas tenho observado que crianças com mais estímulos e participação da família e escola tem um melhor desenvolvimento”*. A maioria das repostas das professoras confirmaram nossa hipótese de que as professoras consideram que a linguagem oral das crianças se desenvolve naturalmente.

Nas repostas de algumas das professoras, *“Acredito que através da socialização e interação com o outro”*, *“A criança se desenvolve com o, digo convívio em casa com adultos e crianças”*, *“Ela se desenvolve com o adulto desde o primeiro contato com os pais”*, *“Estimulação e interação com o outro desde o seu nascimento...”*, *“Socialização”*, *“A linguagem oral se desenvolve no convívio com o outro”*, pode-se perceber a influência do pensamento de que a linguagem se desenvolve na interação e contato com o outro.

Estas respostas alinham-se com o pensamento de Vygotsky, onde o mesmo compreende o desenvolvimento da linguagem como tendo funções básicas importantes e primordiais, como, por exemplo, o intercâmbio social (OLIVEIRA, 1993).

Para Vygotsky a função mediadora dos instrumentos e dos signos na atividade humana é um importante sistema de significantes e significados, criados pelo homem e têm como função primordial a organização lógica do pensamento e a comunicação, à medida que a criança adquire experiência no convívio social, maior é sua compreensão dos modelos de ações fornecidos pelo adulto, que serão por sua vez registrados e realizados no futuro.

Mesmo tendo pouco ou nenhum conhecimento sobre a Teoria Histórico-Cultural, as professoras têm o entendimento que o desenvolvimento da linguagem acontece, mas interações sociais entre o homem.

A criança se desenvolve quando participa de atividades significativas por meio das quais a linguagem é o instrumento fundamental nesse processo. É por meio da linguagem que nos constituímos como seres humanos, pois, como uma das funções psíquicas superiores mais importantes, ela tem um papel fundamentais em sua relação com outras funções psicológicas superiores em desenvolvimento na criança, como o pensamento, a memória, a atenção, a consciência.

Seguindo com a análise a respeito do Desenvolvimento da Linguagem Infantil, as professoras responderam a seguinte pergunta: ‘Na sua opinião, o que você pensa que influencia o desenvolvimento da linguagem oral de uma criança?’ (Tabela 3 – Apêndice D). Ao categorizar as respostas, podemos notar novamente um desconhecimento da temática estudada. Obtivemos respostas nas quais elas acreditavam que o que influenciava o desenvolvimento da linguagem oral era: a família, estímulo, contato com o outro, observação de comportamentos, músicas, assistirem programas educativos na Tv, ouvir historinhas, conversar com os pais, amor e dedicação, convívio familiar e escolar, mudança de sons, professor falar com seus alunos, trabalhos em grupo, interação social e música como diagnóstico.

A resposta de uma das professoras: *“Na maioria das vezes eles fazem (falam) como a família pronuncia se alguém fala errado a tendência é eles falarem errado também”* mostra a relação do ambiente onde a criança está exposta com seu processo de desenvolvimento e a influência cultural do mesmo. Mello (1999) acredita que a relação do indivíduo com a cultura, é determinante condição para o desenvolvimento humano no que se refere ao aprendizado e ao desenvolvimento da linguagem.

Não devemos desconsiderar que o processo de desenvolvimento da oralidade na criança pode ser vista como sendo a história de como ela se apropriou desse instrumento cultural complexo, por meio do qual ela se relaciona com o mundo, com o outro e consigo mesma. A fala da professora que relata acreditar que as crianças falam errado pelo fato de algumas famílias falar, se refere à apropriação cultural da criança pelo meio ao qual está inserida.

Outra professora nos trouxe como resposta apenas duas palavras: *“Amor, dedicação”*. Para ela o amor e a dedicação têm papel fundamental e pode ser tido como um fator decisivo para o desenvolvimento da linguagem oral da criança.

É importante falar que a educação afetiva tem papel importante principalmente na fase da educação infantil, porém, esta mesma não pode estar condicionada apenas a isto, ela deve

associar o “amor e a dedicação” ao conhecimento científico acerca do desenvolvimento infantil e sobre aspectos pedagógicos. Alves (2011) fala sobre o perfil profissional do educador infantil. No geral ele abrange competências, conhecimentos, qualidades pessoais e atitudes que devem ser desenvolvidos em cada um. O autor, ao realizar uma pesquisa com professoras da educação infantil, encontrou entre elas a ideia de que o trabalho docente requer acima de tudo o amor a profissão e as crianças. Este foi tido como o maior motivador profissional para atuação na educação infantil. Este estudo corroborou com o relato da professora.

5.4 Tema de análise: o desenvolvimento da linguagem oral nas práticas pedagógicas da educação infantil

Para análise do desenvolvimento da linguagem oral nas práticas pedagógicas da educação infantil foram agrupadas as seguintes questões:

- Você acha importante o estímulo da linguagem desde cedo no ambiente da educação infantil? (questão 3.3),
- Quais atividades você realiza com as crianças com o objetivo de estimular o desenvolvimento da linguagem oral? (questões 3.4),
- Com que frequência essas atividades são utilizadas? Diariamente? Semanalmente? (questão 3.5),
- O que você tem feito para contribuir no desenvolvimento da linguagem oral das crianças? (questão 3.6).

Dando sequência à análise das respostas obtidas com relação ao Desenvolvimento da Linguagem Infantil, o item 3.3 perguntava às professoras: ‘Você acha importante o estímulo da linguagem desde cedo no ambiente da educação infantil? Justifique sua resposta’ (Tabela 4, Apêndice E).

Neste item todas as professoras foram unânimes em responder que Sim, que é importante o estímulo da linguagem desde cedo no ambiente da educação infantil, em suas falas pudemos observar respostas como: *“Sim! É através desse estímulo que a criança vai se desenvolver”*, *“Sim. A criança precisa desde cedo ser estimulada com gestos, músicas, atitudes e passando confiança para que libere seu vocabulário”*. Nesse momento, em primeira categorização podemos perceber as diferentes justificativas, porém sempre com o principal fundamento da interação apresentadas pelas professoras em relação à afirmação de importância do estímulo de linguagem dentro da educação infantil.

Para elas, basicamente o estímulo recebido dentro da escola e o apoio escolar à família irão proporcionar desenvolvimento adequado da criança. Podemos perceber grande influência da Teoria Histórico-Cultural nestes aspectos, pois dentro dela podemos ver que as relações dialéticas, de troca contribuem no processo de desenvolvimento do ser humano.

É ideal que os professores tenham a concepção de como ocorre o desenvolvimento infantil, da necessidade de se favorecer um ambiente que promova o desenvolvimento da criança em sua totalidade. É preciso que educadores criem situações intencionais de ensino aprendizagem que priorizem o desenvolvimento da linguagem, pois temos consciência da importância da linguagem para os processos de comunicação e para a construção de conceitos.

Se o professor tomar consciência que o desenvolvimento da linguagem oral na criança não ocorre de forma espontânea, que é necessário provocá-lo e estimulá-lo de maneira adequada teremos melhores oportunidades para que a criança se desenvolva.

A tabela 5 (Apêndice F) analisa a questão das atividades realizadas com as crianças com objetivo de estimular a linguagem oral.

Sabe-se que é por meio da linguagem que adquirimos o contato com culturas diferentes a participamos das relações sociais. Não é possível que o homem viva sozinho, ele necessita em sua vida do contato com outro. A fala e a linguagem são o que diferenciam os seres humanos dos animais, pois é justamente com ela que o homem se torna sujeito histórico e interage com o outro.

Pela visão da Teoria Histórico-Cultural, podemos compreender que o desenvolvimento da criança emerge por meio da relação que ela estabelece com as atividades mediadas por alguém que tenha mais experiência que ela. O professor enquanto ser mais experiente busca condições para que a criança assimile os conhecimentos adquiridos anteriormente.

Ao serem perguntadas sobre ‘Quais atividades você realiza com as crianças com o objetivo de estimular o desenvolvimento da linguagem oral?’ (3.4), podemos encontrar ao analisar as respostas grandes dificuldades por parte das professoras de determinarem estratégias e atividades específicas para o desenvolvimento e estímulo da linguagem oral na sala de aula. A maioria realizava atividades em que se desconhecia realmente seu objetivo principal, e muitas vezes trabalhavam outras atividades “achando” ser para o desenvolvimento da linguagem oral, quando na verdade seriam para outra habilidade, as falas que mais chamaram atenção com relação as atividades utilizadas para estimular a linguagem oral foram: *“Observação. Os roteiros que são direcionados são voltados para a linguagem oral, escritas entre outros”, “Cantando com a criança repetidamente, mostrando objetos para que ela repita junto com a professora”, “Música rodinha, trabalhar em dupla”*.

As atividades relatadas por elas, muitas vezes trazidas de forma confusa consistiam no geral em: rotina diária, leitura de cartazes, músicas, brincadeiras de roda, cantar, roda de conversa, realizar as atividades prontas de um roteiro, brincadeiras, psicomotricidade, roteiros direcionados, atividades com sons, repetição, imitação, os números, dias da semana, clima, show de talentos, relacionado a entrevista, trabalho em duplas. As professoras em sua grande maioria identificaram estas atividades como sendo específicas para estimular o desenvolvimento da linguagem oral.

Quando voltamos nossa análise em Vygotsky, mais precisamente onde ele nos descreve acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos, notamos que nas falas onde os professores referem realizar atividades de repetição e imitação, existe uma incoerência, pois para Vygotsky os processos que se convertem em conceitos começam na infância e exigem uma estrutura de generalização e conceptualização muito avançada, não sendo a repetição e a imitação uma forma de apropriação e aprendizagem das funções da linguagem.

Esta formação de conceitos para que a criança compreenda o significado de uma palavra é advinda de atividades profundas onde as funções intelectuais básicas de memória, abstração, lógica, capacidade de diferenciar e compreender se envolvem. Assim sendo para que se desenvolvam os conceitos científicos é necessário que haja interação entre o professor e a criança a fim de produzir as condições adequadas de cooperação organizada para que se forme este processo de instrução com intuito de desenvolver a linguagem. Vygotsky afirma que a palavra estará quase sempre preparada se primeiramente ensinarmos a criança o conceito da mesma.

Para se pensar na Educação Infantil na perspectiva histórico cultural, é preciso compreender que as crianças precisam ser mediadas. A partir de seu nascimento ela já está aprendendo. Deste modo, as instituições educativas devem se organizar para serem alicerces do processo educativo da criança, isto é, de sua humanização, possibilitando que ela atribua sentido ao que é vivido.

Ao serem perguntadas no item 3.5 (Tabela 6, Apêndice G) sobre a frequência de realização de atividades relacionadas ao estímulo da linguagem oral na sala de aula, todas responderam que realizam atividades diariamente. Ao analisarmos a estrutura da Base Nacional Curricular Comum, dentro do item do Campo de Experiências, encontramos contemplados os seguintes campos de experiências a serem trabalhados com as crianças, sendo eles: O eu, o outros e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Oralidade e escrita, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Pela visão da BNCC, a criança interage com outras crianças e com outros adultos, deste modo vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes e dentro disto vão se tornando cada vez mais eficientes no desenvolvimento da linguagem oral.

É de extrema importância que haja da parte do professor um planejamento específico de atividades relacionadas ao estímulo da linguagem oral de forma adequada para cada fase de desenvolvimento que a criança se encontra. Desta forma o professor em sua sala de aula consegue impulsionar o desenvolvimento de seu aluno. É esperado que o professor de Educação Infantil se coloque no lugar mais experiente socialmente e culturalmente, mediando o processo ensino aprendizagem com foco em buscar novas capacidades e habilidades para as crianças com foco intencional, melhorando assim, a cada dia seu desenvolvimento, concordamos que o trabalho com foco no desenvolvimento da linguagem oral precisa acontecer diariamente, mas de modo intencional e sistemático. Se o professor não compreende como a linguagem oral se desenvolve, dificilmente conseguirá propor um trabalho sistemático e intencional que contribua efetivamente para o desenvolvimento da linguagem oral.

Ao analisar as respostas das professoras sobre a pergunta ‘O que você tem feito para contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças’ (Tabela 7, Apêndice H) podemos perceber um grande desconhecimento relacionado às práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral dentro da sala de aula da educação infantil.

Algumas respostas tais como: *“As crianças apresentam grandes avanços, muitos não falaram quase nada e tudo enrolado, hoje já é possível maior entendimento na dicção deles”* e *“Sim, eles chegam pronunciando muitas palavras erradas, e ao final já aprenderam a pronunciar-las melhor”*, assim como também nas respostas de outras professoras podemos perceber a tentativa de relacionar os avanços na linguagem oral de seus alunos, porém apresentando respostas de forma casual com pouco ou nenhum embasamento científico. Mesmo algumas percebendo o avanço das crianças no decorrer do ano, nenhuma das respostas teve ligação com algum teórico ou teoria específica.

Cericato; Castanho (2008) realizaram uma pesquisa onde puderam notar que a maioria dos professores expressa em seus atos, se orienta por ideias e concepções mesmo sem ter consciência delas. Os mesmos autores enfatizam a necessidade do estudo e da formação continuada para o professor, a fim de desenvolver maior senso crítico e respaldar melhor suas condutas em sala de aula.

5.5 Tema de análise: problemas de linguagem e necessidade de encaminhamentos na visão dos professores

Dentro do tema de análise problemas de linguagem na visão dos professores, estão reunidas as seguintes questões:

- ‘Quando você observa que uma criança fala errado ou pronuncia uma palavra pela metade, repete muito, ou não fala nada o que você faz?’ (Questão 3.7 do questionário),
- ‘Você costuma orientar os pais com relação a estimulação da linguagem em casa?’ (Questão 3.8 do questionário),
- ‘Você já encaminhou algum aluno ao fonoaudiólogo? Por qual motivo?’ (Questão 3.9 do questionário).

Durante esta etapa da pesquisa buscamos avaliar quais eram os problemas de linguagem na visão dos professores, sua identificação e encaminhamentos. As três perguntas avaliadas neste item relacionavam entre si, pois, as repostas de uma dependiam da conduta da outra.

Na pergunta 3.7 ‘Quando você observa que uma criança fala errado ou pronuncia uma palavra pela metade, repete muito, ou não fala nada o que você faz?’ (Tabela 8 Apêndice I), constatamos que várias professoras realizam algumas estratégias, porém, nem todas as estratégias parecem ter foco específico e “adequado”. Respostas relacionadas a passar o caso para a coordenação da escola “*Levo o caso para a coordenação da escola*”, “*Observo e peço ajuda a coordenação*” e orientar a família apareceram com maior frequência. Algumas das professoras não responderam, deixaram o espaço em branco, o que também sugere despreparo e desconhecimento de estratégias específicas e eficientes.

Outras professoras utilizam a estratégia de dar como apoio o modelo correto: “*Repito com ela, com calma, soletrando*” o que pode funcionar nos casos onde a criança esteja repetindo inadequadamente por motivos de a família falar de forma “simples” ou da criança ainda não conhecer o modelo correto. Porém esta não é uma estratégia que deve ser utilizada em todos os casos, pois, por exemplo, em um caso de transtorno fonético e/ou fonológico a criança pode estar falando de forma incorreta por apresentar alguma alteração orgânica ou morfológica em seu aparelho fonador. Também não apontamos a soletração como caminho sempre adequado, pois a criança percebe o todo da palavra e não as unidades da palavra. Assim, soletrar nem sempre garante que na próxima vez que a criança disser a mesma palavra a pronunciará de forma correta.

A discussão do papel do meio no desenvolvimento infantil, de acordo com Vygotsky mostra claramente que *“o homem é um ser social, fora da sua interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade”*.

Deste modo, o meio consiste em uma fonte de desenvolvimento de propriedades e qualidades específicas do homem; justamente em virtude da influência do meio é que o desenvolvimento é impulsionado. Por este motivo vemos a importância de realizar alguma intervenção quando alguma criança encontra-se em um nível mais atrasado em relação às demais.

Quanto à orientação aos pais sobre a estimulação em casa (Tabela 9, Apêndice J), todas foram unânimes em responder que realizam esta orientação principalmente nos casos de trocas de fala, alterações na pronúncia, dificuldades auditivas entre outros motivos. Pudemos observar algumas falas como: *“Como estão em processo de aquisição da linguagem, a coordenadora comunica à família que busca ajuda e estimula seu filho em casa”*.

Dessen; Polônia (2007) afirmaram que a família e a escola dividem funções educacionais, políticas e sociais, que colaboram e influenciam para a formação do cidadão. As duas têm grande responsabilidade na construção e transmissão de cultura e conhecimento.

Portanto, a família e a escola surgem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Dentro da escola, conteúdos curriculares sustentam a instrução e aprendizado de conhecimentos, havendo uma preocupação com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, criando o processo de socialização, de proteção, de condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

Manter um bom relacionamento com os pais e familiares dos alunos, trazendo-os para o cotidiano da escola e incluindo-os no processo de aprendizagem e até nas tomadas de decisão, é algo extremamente benéfico não só para as escolas de educação infantil, mas também para os alunos, de maneira geral.

Formiga (2004) aborda em sua pesquisa que o rendimento dos alunos em sala de aula tem grande relação com as orientações e interação da escola com a família. Neste contexto, quando bem entrosadas ambas conseguem articular melhor estratégias que facilitam e priorizam o desenvolvimento do aluno.

Na pergunta relacionada ao encaminhamento infantil ao Fonoaudiólogo para tratamento das questões relacionadas as alterações de fala, linguagem e outras comorbidades (Tabela 10, Apêndice K) a maioria dos professores respondeu não haver realizado nenhum encaminhamento

Poucas professoras responderam já ter realizado este tipo de encaminhamento, e o realizaram apenas por alterações relacionadas à fala. Zorzi (2000) relata que os distúrbios de aprendizagem se manifestam especificamente na primeira infância.

É comum receber no consultório fonoaudiológico crianças para avaliação que apresentaram manifestações e alterações por volta dos dois a três anos de idade, e que mesmo assim, por falta de suporte e orientação adequados somente chegam para o atendimento especializado por volta dos oito anos de idade, quando as comorbidades já estão em um nível avançado dificultando a aprendizagem deste aluno.

Vygotsky afirma que toda interação que a criança faz com o mundo é mediada pela linguagem. Tendo-se a dimensão do por quê se estimular a linguagem oral no ambiente da educação infantil, é necessário, primeiramente, saber “como” as crianças desenvolvem a fala, “como” o educador deve realizar esta estimulação dentro de sua sala de aula e quais as implicações pedagógicas deste processo tão essencial no desenvolvimento infantil.

No campo da Fonoaudiologia, a necessidade de compreensão dos aspectos que se referem ao desenvolvimento da linguagem oral e sua relevância no histórico de vida da criança intensificaram a necessidade de pesquisas sobre o tema.

Durante as situações cotidianas na educação infantil, esta habilidade nem sempre é trabalhada e estimulada de forma intencional, pois existe ainda, de forma bem consistente, a crença de que a fala é algo natural, e que por ser natural não exige do professor nenhuma forma de estímulo (OLIVEIRA *et al.*, 2006).

Como forma de auxílio e orientação ao professor a Fonoaudiologia que é definida como a ciência que cuida de todos os processos de comunicação humana e seu desenvolvimento podem auxiliar na potencialização de práticas pedagógicas que contribuam para melhora do processo de aprendizagem agregando conhecimentos sobre a comunicação humana e criando estratégias educacionais que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem (CREFONO, 2015).

Embora o fonoaudiólogo seja um profissional da saúde, a origem da Fonoaudiologia, assim como uma série de trabalhos que ela realiza, está muito ligada à Educação e à aprendizagem. Por essa razão, dependendo do foco da atuação, ele pode circular em ambas as áreas. Os fatores determinantes do sucesso escolar dizem respeito às competências sociais,

políticas, ambientais e comunicativas, tanto dos professores quanto dos alunos, sendo que esta última está ligada à linguagem oral e escrita.

Toda a aprendizagem depende de tal desenvolvimento. O fonoaudiólogo possui conhecimentos aprofundados sobre as habilidades cognitivas e linguísticas envolvidas na aprendizagem, podendo desenvolver junto aos educadores, estratégias de aprendizagem eficazes em detrimento do desenvolvimento dos alunos (CREFONO, 2015).

A atuação profissional em fonoaudiologia está descrita na Lei Federal nº 6.965/1981 e regulamentada pelo Decreto nº 87.218/1982. De acordo com essa legislação, o fonoaudiólogo é:

O profissional com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológica na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões de fala e da voz (CREFONO, 2015).

A Fonoaudiologia pode ser considerada uma ciência moderna necessitou sustentar-se em muitas outras ciências para sua constituição. No que se refere aos estudos da aquisição da linguagem, a linguística e a psicologia tiveram papel fundamental. Por se tratar de uma ciência da saúde, muitas concepções de desenvolvimento da linguagem tiveram como foco análise de patologias (FRANCO, 2015).

Ao longo da construção de sua história, mesmo tendo como foco e se consolidando na área da saúde e em análise de patologias, a Fonoaudiologia sempre estabeleceu vínculo íntimo com a educação. Atualmente, da mesma forma como em outras ciências da área da saúde, têm incorporado proposta e conceitos que se relacionam intimamente a promoção da saúde priorizando a autonomia e a coletividade em benefício da qualidade de vida. Esta proposta dentro do contexto educacional colabora com o processo pedagógico com intuito de estimular o desenvolvimento dos alunos.

A respeito da importância da atuação fonoaudiológica dentro da educação, Cavalcante *et al.* (s/d) afirmam:

A atuação fonoaudiológica na área educacional objetiva não somente detectar as alterações da linguagem oral e escrita, mas sim, dar possibilidades para a otimização do desenvolvimento, ou seja, criar condições favoráveis e eficazes para que as capacidades de cada um possam ser exploradas ao máximo, não no sentido de eliminar problemas, mas sim baseando-se na crença de que determinadas situações e experiências podem facilitar e incrementar o desenvolvimento e a aprendizagem (CAVALCANTE *et al.*, s/d, p. 2).

Sendo assim, apresenta grande importância e contribuição para a comunidade escolar, auxiliando os professores durante todo o processo de desenvolvimento das habilidades da criança.

Contudo, a criança depende do ambiente no qual está inserida para que desenvolva a linguagem oral. Este aspecto pode ser trabalhado no ambiente escolar, desde que as situações dialógicas recebam maior atenção priorizando a construção do conhecimento necessário durante o percurso do desenvolvimento infantil. Deste modo, é de extrema importância que o educador faça uma reflexão sobre as questões da linguagem, de seu desenvolvimento e dos aspectos que interferem na comunicação humana (RONCATO; LACERDA, 2005).

A atuação do Fonoaudiólogo dentro da escola pode contribuir de modo significativo para a evolução da linguagem da criança. As duas áreas, trabalhando em conjunto, podem construir boas práticas articuladas com a proposta pedagógica da escola, de modo que, em conjunto e com a mesma finalidade, priorizem o desenvolvimento da criança.

É de extrema importância que o professor conheça e entenda como se dão os processos de desenvolvimento da linguagem oral para que no momento necessário realize os encaminhamentos, estratégias e intervenções adequadas.

6 LINGUAGEM ORAL: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO EDUCATIVO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pretendemos com esta sessão apresentar algumas implicações pedagógicas do trabalho educativo dentro da realidade da Educação Infantil, observando sua função e inserção social, o papel do professor neste contexto, a importância da ludicidade, planejamento de aulas e apoio familiar, tendo como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural.

É tido como recente o olhar do governo para a Educação Infantil. Este, por sua vez vem de 1988 com a criação da Constituição Federal, onde se afirma que o atendimento em creches e pré-escolas deve ser garantido como sendo um direito social das crianças, e um dever do Estado com a Educação.

Sendo recente esta preocupação com a Educação Infantil podemos notar que ainda são recentes os estudos nesta área específica e ainda também restritas as facilidades de formação e formação dos docentes que atuam nesta faixa etária. O campo da Educação Infantil viveu e vive intensos processos de construção e revisão de concepções sobre como educar e como se fazer o processo ensino-aprendizagem em espaços coletivos. Existem dúvidas destes profissionais sobre quais as práticas pedagógicas devem ser as mediadoras para colaborarem no desenvolvimento das crianças.

Facci; Eidt; Tuleski (2006) baseados nos estudos de Elkonin, Luria e Leontiev postula que na medida em que no contato com outras pessoas ocorre a troca de experiências e, a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento.

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p.113).

Para o desenvolvimento da personalidade humana, não basta apenas uma vasta carga genética, é necessário também que o outro com sua experiência socialize conhecimentos à criança. O professor, portanto, dentro desse processo é fundamental para proporcionar à criança vivências e experiências que venham acrescentar cada vez mais ao processo ensino-aprendizagem. Um ensino de qualidade está atrelado ao fato do professor compreender que o seu fazer pedagógico é também determinante para desenvolver o intelecto dos alunos e por via de conseqüências, as dimensões sociais.

Em Vygotsky, em uma de suas várias contribuições, é relatado que as funções psicológicas superiores compreendidas por memória, pensamento, imaginação, linguagem e atenção, únicas do ser humano são desenvolvidas e adquiridas por meio da utilização de instrumentos que adquirimos culturalmente.

Ao analisar a linguagem, como instrumento mediador do pensamento, podemos perceber que a mesma dá sustentação ao desenvolvimento de todas as funções superiores organizando o pensamento e fornecendo conceitos para o outro organizar sua realidade numa relação de mediação entre o objeto de conhecimento e o sujeito.

O pensamento é mediado pelo sistema simbólico da linguagem, e chega a se tornar verbal à medida que a linguagem se constitui. Desdobrando os funcionamentos psicológicos mais sofisticados. Luria (1991) refere que o pensamento verbal é o momento pelo qual o homem baseado nos códigos da língua, utilizando de aguçada percepção sensorial reflete as conexões e relações complexas com o mundo exterior.

Vygotsky acreditava que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento era puramente dialética. Deste modo, não se restringe apenas a escola, pois sua perspectiva é maior e necessita, portanto de outras relações estabelecidas com o meio social, a família, por exemplo.

A intencionalidade durante o processo educativo demanda planejamento e metodologias de ensino, é preciso que o professor da Educação Infantil considere os níveis de desenvolvimento estudados por Vygotsky para se planejar o trabalho neste segmento educacional.

Uma adequada organização do ensino dentro da Educação Infantil pelo professor, irá conduzir de forma significativa o desenvolvimento da criança facilitando o processo de apreensão dos conteúdos ensinados. O brincar, por exemplo, na educação infantil, pode ser tido como uma metodologia muito importante durante o processo de estimulação e construção de conceitos na criança. Quando a brincadeira é planejada de forma intencional respeitando a fase de maturação do desenvolvimento infantil, poderemos notar grandes avanços pelas crianças (CAVALCANTI, 2006).

No entanto a ludicidade (brincadeira), quando organizada e planejada de forma intencional promove a socialização, expressão, criatividade, autonomia, socialização, imaginação e, por sua própria ligação com o prazer e a emoção, facilita o processo de aprendizagem dentro da escola. É necessário valorizar a ludicidade, considerando o jogo, o brinquedo e a brincadeira para possibilitar a integração do pensamento e linguagem.

Quando o professor se propõe a trabalhar com crianças pequenas e bem pequenas, a todo momento deve ter como princípio o conhecimento de suas necessidades e interesses.

Dentro da especificidade da Educação Infantil, o cuidar e o educar devem estabelecer uma relação pedagógica que respeite o momento, a diversidade e a necessidade da criança. O cuidar nesta realidade implica entender e compreender que o desenvolvimento, a constituição do ser e sua construção de saberes não acontecem de maneira aleatória e sim se relacionada uma série de fatores que irão colaborar para o desenvolvimento e maturação adequados dessa criança. O adulto precisa, portanto mediar este ambiente de modo consciente a fim de alcançar seu objetivo.

Vygotsky (2000) relata que impulsionamos o desenvolvimento de uma criança quando a estimulamos e damos impulso ao seu desenvolvimento.

“Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2000, p. 114).

Por exemplo, na sala de aula, o professor deve trazer como atividades aquelas que as crianças ainda não realizam sozinhas, mais que com a mediação e participação da professora e de outras crianças conseguirão realizar, levando a progredir e avançar.

Para tanto, os professores que atuam nesta área, necessitam diariamente realizar reflexões baseadas em observações sobre o desenvolvimento das crianças, compreendendo a significação de cada um deles nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Vygotsky; Luria; Leontiev (1978) citam que as relações do homem com o mundo necessitam prioritariamente de um intermediário. Nas relações interpessoais está inserida a comunicação, e para que se efetue é indispensável à mediação do outro. Lugle; Mello (2015) trazem a ideia de que conforme o homem começa a se apropriar dos objetos materiais e não materiais da cultura, também começam a aglomerar experiências comunicacionais com outros homens o que exercita sua percepção, melhora sua linguagem e constitui sua memória.

Nesta ótica, a escola e o professor de educação infantil, se tornam propulsores do desenvolvimento da linguagem da criança, pois dentro do entendimento da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do homem está interligado de forma íntima a sua relação com o outro e nas relações que se estabelecem os sujeitos por meio de suas vivências sociais, atividades e experiências. Vygotsky dá um lugar de destaque para as relações de desenvolvimento e aprendizagem dentro de suas obras. Ele postula que a criança inicia seu aprendizado bem anteriormente a sua chegada à escola, porém o aprendizado escolar é que irá introduzir elementos novos no seu desenvolvimento.

Durante a análise da prática pedagógica dentro do Centro de Educação Infantil pesquisado, pudemos notar que muitas atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral são realizadas, as professoras demonstraram nas respostas compromisso com relação à intenção de execução destas atividades, porém o que se nota muitas vezes é que se preocupam demais com a atividade sem focar especialmente no objetivo por ela proposto e sem compreender teoricamente como se processa o desenvolvimento da linguagem oral pela criança.

Isto demonstra mais uma vez a importância do estudo das concepções teóricas por parte dos professores como forma de aprofundar sua prática diária dentro da escola. Giusta (2013) relata que é de suma importância que o professor demonstre interesse no estudo e compreensão das teorias de aprendizagem com intuito de subsidiar e enriquecer seu fazer pedagógico diário.

A questão do entrosamento família e escola no que diz respeito às orientações, podem ser consideradas como uma implicação pedagógica importantíssima no que diz respeito ao desenvolvimento da criança. É possível notarmos grande crescimento em pesquisas que nos relatam a respeito da relevância da relação família-escola no sucesso da aprendizagem.

Dessen; Polônia (2007) relatam que família e escola são duas instituições fundamentais para motivar os processos evolutivos, intelectuais e sociais das pessoas. Ao passo que a família e escola podem ser responsabilizadas pelo fracasso escolar do aluno, as mesmas, juntas podem também serem responsáveis pelo contrário, onde em muitos casos onde há interação e diálogo ocorre a evolução do aluno mediante as trocas de orientações e experiências entre ambas.

Na realidade diária do contexto do trabalho com as crianças da educação infantil, quando esta relação família-escola é bem estabelecida, as dificuldades, atrasos ou retrocessos no desenvolvimento dos pequenos podem ser sanados mais rapidamente, mediante orientação, encaminhamentos e troca de informações entre ambas. Dentro da implicação pedagógica relacionada ao desenvolvimento da oralidade na criança essa relação pode ser determinante na busca por estratégias nos casos onde haja atrasos significativos na aquisição e desenvolvimento da fala.

Várias são as questões que interferem no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno dentro da Educação Infantil. A inclusão desta no sistema de ensino brasileiro gerou inúmeros debates e reflexões sobre a real função do professor neste local onde o cuidar e o educar está intimamente ligado e é indissociável.

Infelizmente o que muitas vezes podemos notar é a desvalorização da função docente nesta faixa etária, o que faz com que muitas vezes a cultura do cuidar se sobressaia ao educar e leve as professoras que atuam neste segmento a não valorizarem a importância da educação

continuada em detrimento do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às realidades e seus alunos. O que podemos ver atualmente dentro da educação infantil, são práticas que ainda expressam uma tímida formação. Ainda encontramos, práticas pedagógicas que se baseiam no mecanicismo entendendo a criança como um ser passivo, que aprende por meio da repetição em atividades que não desafiam a sua inteligência e que não propiciam a interação social.

Outra implicação pedagógica de enorme importância dentro desta etapa de educação é a questão do planejamento. Para Kramer (2006) o objetivo da educação infantil é desenvolver integralmente a criança numa fase da vida onde se exigem cuidados. Isto se refere ao fato de que além dos cuidados básicos, é função do professor estimular cognitivamente, psicologicamente e fisicamente por meio de experiências diversificadas, principalmente utilizando como recuso a ludicidade.

Seu planejamento deve estar organizado de modo a possuir objetivos e ações que proporcionem às crianças conhecimento, exploração e experiências que sejam ricas de significados para acrescentar ainda mais desenvolvimento aos alunos.

Para tanto, Jesus; Germano (2013) relatam que as estratégias da professora dentro da educação infantil, precisam necessariamente estar muito bem fundamentadas e enraizadas em concepções teóricas que dão subsídio à prática pedagógica diária.

Dentro da Teoria Histórico-Cultural, podemos considerar o professor como sendo o adulto que medeia o processo dentro da educação infantil. Ele oferece e apresenta diferentes situações que tanto no sentido cognitivo, físico e psicológico promovem o desenvolvimento infantil. Deste modo a aula deste professor deve ser intencionalmente organizada. Esta organização mediada pelo planejamento possibilita encontrar soluções e metodologias que façam com que cada criança avance sua aprendizagem no decorrer do ano letivo.

Ao planejar a aula, é proporcionado ao professor organização, e reflexão de suas ações e metodologias, além de auxiliá-lo a observar se determinadas atividades realmente estão efetivas e/ou necessitam de alguma mudança ou ajuste.

Dentro da particularidade do trabalho na faixa etária da educação infantil, é de grande valia que o professor não veja a criança com apenas um ser que necessita única e exclusivamente de maturação biológica para se desenvolver. É preciso que ele compreenda que cada criança é um ser essencialmente construído historicamente por meio de cultura e relações sociais. Ao compreender esta especificidade de desta faixa etária tão importante para o desenvolvimento integral do ser humano o professor pode contribuir substancialmente no processo ensino-aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como os professores de um Centro de Educação Infantil Municipal compreendem o desenvolvimento da linguagem oral das crianças durante o período em que estão matriculadas neste segmento educacional.

Buscamos compreender as práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral, realizando uma reflexão sobre o papel deste professor no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças na faixa etária da educação infantil, com base na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vygotsky.

Foi permissível compreender a importância dos estudos de Lev Semionovich Vygotsky e a finalidade da articulação da Teoria Histórico-Cultural na realidade da educação infantil, principalmente por a mesma proporcionar grande suporte teórico no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento e linguagem.

No decorrer da análise, foi possível perceber que às professoras realizam atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral, porém sem pouco ou nenhum conhecimento sobre como se processa o desenvolvimento da linguagem oral. Constatamos que a falta de suporte teórico metodológico muitas vezes as faziam realizar atividades desprovidas de objetivos que se relacionassem efetivamente ao desenvolvimento da linguagem oral de modo intencional.

Este desconhecimento pode estar atrelado ao fato de haverem professoras com pouca formação ou com graduação, porém sem formação continuada. Lamentavelmente, ao analisar os dados da pesquisa encontramos semelhanças na literatura, onde existe ainda pouca valorização da formação do professor para atuação na educação infantil.

Seria necessário que durante o processo de formação destes professores houvesse contemplações de teorias didáticas e metodológicas que favorecessem e ampliassem o censo crítico para a tomada de decisões e encaminhamentos pedagógicos que dialogassem com as contribuições de pesquisas e estudos teóricos. Observamos de forma muito acentuada um conhecimento prático por parte das professoras na realização das atividades, porém realizados de forma repetitiva e por muitas vezes sem o conhecimento teórico do que e do por que se está fazendo conforme foi mencionado anteriormente.

Uma questão que chamou atenção durante a análise dos questionários foi a falta de suporte e de desconhecimento que as professoras apresentam quando o assunto é ter ou não alunos com deficiência na sala de aula. A maioria delas vê a deficiência como sendo apenas deficiências físicas graves ou cognitivas graves. As crianças que por muitas razões apresentam

atrasos simples no desenvolvimento tanto motor quando intelectual por muitas vezes não são percebidas pelos professores. E quando é notada, a falta de conhecimento sobre como ensinar com especificidade, sobre como orientar a família são grandes. Ainda há um despreparo muito intenso com relação ao atendimento escolar especializado nos casos de deficiência. É notório que não bastam apenas políticas de inclusão destas crianças, também é enorme a necessidade de formação para estes professores poderem atender de forma adequada estes alunos.

Pudemos notar as dificuldades de encaminhamento ao profissional competente para tratamento das alterações apresentadas pelas crianças. A ideia central deste trabalho surgiu, pelo fato de a pesquisadora que atua como fonoaudióloga haver por muitas vezes recebido encaminhamentos em consultório de alunos que vinham de diversas de escolas de educação infantil (tanto particulares quanto públicas). Na maioria das vezes estes casos chegavam sem a real necessidade de atendimento fonoaudiológico. O que apresentavam as crianças naqueles momentos eram realmente dificuldades que com práticas pedagógicas adequadas, intencionais e planejadas poderiam ser resolvidas dentro da sala de aula.

Porém o oposto por diversas vezes ocorreu, aonde crianças já no ensino fundamental chegavam encaminhadas pelas escolas com graves dificuldades de aprendizagem e distúrbios na leitura e escrita, nas quais necessariamente deveriam ter sido encaminhadas pelos professores e escola ainda na fase da educação infantil.

Deste modo, foi possível observar a necessidade que os professores tem de formação continuada, cursos de extensão, aprimoramento e formação para entendimento, apropriação e aprendizagem dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral que ocorrem na faixa etária da educação infantil.

Este trabalho não teve como objetivo nem pretensão esgotar o tema aqui proposto. Nem tampouco discutir detalhadamente todos os contextos sociais envolvidos nas respostas das professoras. Esse estudo teve, portanto, a finalidade de contribuir com o processo de formação de professores no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral oferecendo subsídios teóricos metodológicos para o enriquecimento das práticas educativas no que se refere a esse aspecto estudado.

Acreditamos que a partir dessa pesquisa aliada a processos de reflexão, discussões e outros estudos as equipes que atuam nas escolas de educação infantil poderão repensar e encontrar caminhos significativos que possibilitem e de fato se comprometam com o desenvolvimento da linguagem oral das crianças no contexto da educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUCHAIM, B. O. **Panoramas das políticas de educação infantil no Brasil**. UNESCO, Brasília-DF, 2018.
- ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos legais históricos e pedagógicos. **Revista Aleph**, v. 5, n. 16, p. 21-34, 2011. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2658> Acesso em 10 nov 2019.
- ANDERSON, E. L. Recursos educacionais multididáticos para o estímulo à leitura na educação infantil. **Revista do Programa de Pós Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 326-326, jul/dez, 2016.
- ANDRÉ, M.; DARSIE, M. M. P. **Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças** in *Prática pedagógica: Pedagogia das Diferenças na Sala de aula*. Org. Marli André. Editora Papirus. 2017.
- ARAGÃO, I. A. S.; GARMS, G. M. Z. **As propostas pedagógicas e as práticas na educação infantil: entre o proposto e o vivido**. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba, PR, 2013. Anais Pontifícia Universidade Católica do Paraná: PUC: 2013, p. 24028 - 24043. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7086_4638.pdf Acesso em 15 nov 2019.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Editora Hucitec, São Paulo, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/AS_ESPECIFICIDADES_DA_ACAO_PEDAGOGICA_CO_M_OS_BEBES.pdf. Acesso em: 21/08/2018.
- BENITTES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. 180 p.
- BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. T. J. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo**. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, v. 23, n. 49, p. 67-96, set./dez. 2018
- BORTOLANZA, A. M. E.; RINGEL, F. Vygotsky e as origens da Teoria Histórico-Cultural: Estudo teórico. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016.
- BORTOLANZA, A. M. E. O papel da linguagem no desenvolvimento infantil: implicações dos estudos de Liev Semiónovitch Vygotski. **Revista Eutomia**, v. 19, n. 1, p. 100-112, 2017.
- BORELA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria Histórico-Cultural: Contribuições de Práticas literárias na primeira infância**. Presidente Prudente: [s.n], 2016. UNESP.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil, DF, Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27834-2784123, dez., 1996.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de Novembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em 15 nov 2018.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 15 nov 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em 13 nov 2018.

CAVALCANTE S. O.; NOGUEIRA, I. C. A.; LIMA, K. S.; *et al.* **Prevenção e promoção da saúde fonoaudiológica em educação na unidade escolar Mário Covas**. [s/d] Disponível em: <https://www.uninovafapi.edu.br/eventos/jic2006/trabalhos/FONOAUDIOLOGIA/Oral/13%20-%20PREVEN%20C7%20C3O%20E%20PROMO%20C7%20C3O%20DE%20SA%20DADE%20FONO%20AUDIOL%20GICA%20EM%20EDUCA%20C7%20C3O%20NA%20UNIDADE%20ESCOLAR%20M%20C1RIO%20COVAS..pdf> Acesso em 15 jul 2019.

CAMPOS, S. B. O impacto das tecnologias no cotidiano escolar: um saber necessário na educação contemporânea. **Revista PerCursos**, Santa Catarina, v. 8, n. 1, p. 77, 86, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1515/1279> Acesso em 15 outubro de 2019.

CAMPOS, M. M. (Coord.); BHERING, E.; ESPOSITO, Y. L. et al. **Educação infantil no Brasil**: avaliação qualitativa e quantitativa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010.

CERICATO, I. L.; CASTANHO, M. I. S. Concepções teóricas e práticas do professor. **Revista Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 27, p. 101 – 113, 2º semestre, 2008.

CREFONO. Conselho Regional de Fonoaudiologia. **Guia Norteador**: atuação do fonoaudiólogo educacional. 2015. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/wp-content/uploads/2013/07/guia-norteador.pdf> Acesso em 10 set 2018.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Revista Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21 – 32, 2007.

FACCI, M. G.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Revista Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a08.pdf> Acesso em 12 out 2019.

FERREIRA, L. A. M.; DIDONET, V. Educação infantil: Creches = período integral e parcial = férias. **Mimeo**, 2015. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/ensino_infantil_creches/textos_ens_inf_creches/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20per%C3%A9odo%20integral%20e%20parcial%20-%20f%C3%A9rias.pdf Acesso em 12 out 2019.

FONTES, M. J. O.; MARTINS, C. C. Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Socioeconômico Baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 83-94, 2004.

FRANCO, R. L. (2015). **Desenvolvimento da Linguagem: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Fonoaudiologia e Educação**. 160 f. Maringá. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.PR.

FREIBERGER, R. M.; BERBEL, A. N. **A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental**. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba, PR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1948_1956.pdf Acesso em 15 jul 2019.

FREIRE, R. T. J. **“Deixa eu pensar. Agora, de verdade, deixa eu pensar”**: um estudo sobre as interações criança-criança nos processos de letramento. Curitiba, CRV, 2017.

FORMIGA, N. S. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. **Revista Psicologia Teórica e prática**, v. 6, n.1, p. 13-29, São Paulo, jun., 2004.

FULLGRAF, J. B. G. **A política de educação infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua**, 2012. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4332--Int.pdf> Acesso em 16 ago 2019.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 98, p. 85-90, ago., 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809> Acesso em 17 ago 2019.

GATTI, B. A.(coord.); BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIUSTA, A. S.; Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Revista Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 17-36, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100003 Acesso em 10 ago 2019.

HIRATA, G.; OLIVEIRA, J. B. A.; MEREB, T. M. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179-203, jan./mar., 2019.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199978> Acesso em 20 nov. 2019.

JESUS, D. A. D.; GERMANO, J. **A importância do planejamento e rotina na educação infantil**. II jornada de didática e I seminário de pesquisa do CEMAD, Docência na Educação Superior: caminhos para uma práxis transformadora. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/A%20IMPORTANCIA%20DO%20PLANEJAMENTO%20E%20DA%20ROTINA%20NA%20EDUCACAO.pdf>

KOHL de OLIVEIRA, M. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Editora: Scipione, 2009.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out., 2006.

LUGLE, A. M. C.; MELLO, S. A. Produção do sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. **Revista Educação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 187-199, 2015. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2901/2200> Acesso em 10 set 2019.

LEÓNTIEV, A. N. **Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotsky**. In: VYGOTSKY, L. S. Teoria e Método em psicologia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, R. F.; MELLO, R. J. L.; MASSONI, I. et al. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um Serviço de Neurologia Infantil. **Revista Neurociências**, v. 14, n. 4, 2006. Disponível em: <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2006/RN%2014%2004/Pages%20from%20RN%2014%2004-3.pdf> Acesso em 3 fev 2019.

LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. **PUC-SP / UNISUL**, n. 15, p. 1-17, 2014. Disponível em: <http://cursoalaim.paginas.ufsc.br/files/2018/05/As-pr%C3%A1ticas-curriculares-na-sala-de-aula-geovana-lunardi.rtf-09.05.pdf> Acesso em 3 abr 2019.

MAIOR, C. D. S.; WANDERLEY, J. L. **A teoria Vygotskyana das funções psíquicas superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo**. In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Campo Grande, PB, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA12_ID_2646_13102016173601.pdf Acesso em 26 jun 2019.

MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.html Acesso em 30 abr 2018.

MARTINS, J. C. [s/d]. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo.** Disponível em: http://togyn.tripod.com/o_papel_das_interacoes_na_sala.pdf Acesso em 26 jun 2018.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em 30 jun 2018.

MELLO, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Proposições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

NÉBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Revista Interface**, v. 3, n. 4, p. 133-140, 1999.

OLIVEIRA, Z. M. R.; SILVA, A. P. S.; CARDOSO, F.; *et al.* Construção da identidade docente, relatos de educadores da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0336129.pdf> Acesso 30 jun 2018.

OLIVEIRA, J. P.; BONKI, E.; BRAGA, T. M. S; SCHIER, A. C. Produção de conhecimento sobre as narrativas orais: contribuições para as investigações em linguagem infantil. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 1, p. 207-214, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n1/227-11.pdf> Acesso em 21 ago 2018.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminando a educação básica na ldb: o que permanece e o que muda. Senado Federal, 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/3SF/PEREIRA&TEIXEIRA-2008Educacao%20Basica.pdf> Acesso em 25 mai 2019.

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil.** Rio de Janeiro: EPSJV/Creche Fiocruz, 2005.

RONCATO, C. C.; LACERDA, C. B. F. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da educação infantil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, n. 17, v. 2, p. 215-223, 2005. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/fa56/ca010577be430ef823c40f9ad904b32f7f80.pdf> acesso em 30 jun 2018.

SANTOS, H. C. Resenha Pensamento e Linguagem, de Liev Semiónovitch Vygotsky. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 9, jan/jun, 2013.

SANTOS, M. G. S.; FARAGO, A. C. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 112-133, 2015. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf> Acesso em 30 set 2018.

SOUSA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Unioeste**, v. 6, n. 22, p. 235-249, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891> Acesso em 21 ago 2018.

TALÍZINA, N. **Psicología de la enseñanza**. Moscou: Progreso, 1988.

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Rev. esc. enferm. USP**, v. 42, n. 2, 2008.

VICENTE, I. A. M. P.; SILVA, M. R.; OLIVEIRA, G. A. L.; et al. Educação continuada de adultos: noções de alimentação saudável e manipulação de alimentos. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 9, n. 1, p. 17-25, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24317/2358-0399.2018v9i1.6799> Acesso em 20 out 2019.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

VYGOTSKI, L. S. **OBRAS ESCOGIDAS III – Historia Del Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Aprendizaje Visor**, 1997.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo, Ed.: Martins Fontes, 4 Ed., 1991.

_____. **Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil**. In: **Obras Escogidas**. T. II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1998.

_____. **Obras Escogidas**. Vol III. Madrid: Visor Dis. S. A. 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 194 p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Textos de Psicologia, Martins Fontes, São Paulo, 2010.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, v. 2, n. 2, p. 97-110, Ribeirão Preto, ago, 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a11.pdf> Acesso em 16 ago 2018.

ZORZI, J. L. Aspectos básicos para compreensão, diagnóstico e prevenção dos distúrbios de linguagem na infância. **Revista CEFAC**, v. 2, p. 111-115, 2000. Disponível e <http://www.aulasecia.com/anexos/158/4290/Aspectos%20basicos%20para%20compreens%C3%A3o%20e%20diagn%C3%B3stico%20de%20linguagem.pdf> Acesso em 13 ago 2019.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa: _____

Identificação (RG) do participante da pesquisa: _____

Título do projeto: “Desenvolvimento da linguagem oral de crianças da educação infantil: Implicações Pedagógicas”.

Instituição onde será realizado: Centro de Educação Infantil Patrocínio MG

Pesquisador Responsável: Ester Fanny Lucas Melo de Deus

Identificação (conselho), telefone e e-mail: CRF^a 6 8114 / Telefone: 34 9 8811 6707 email: ester-mello@hotmail.com

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-

Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959 e-mail: cep@uniube.br

Você

_____ está sendo convidado para participar do projeto Desenvolvimento da linguagem oral de crianças da educação infantil: Implicações Pedagógicas, de responsabilidade de Ester Fanny Lucas Melo de Deus (CRF^a 6 8114), desenvolvido na **UNIUBE – Universidade de Uberaba**.

Este projeto tem como objetivo analisar como os professores compreendem o desenvolvimento da linguagem de crianças que frequentam a educação infantil.

Este projeto se justifica pelo fato de que com a oferta da educação infantil de 0 a 5 anos foi necessário que houvesse adequações para o atendimento nas escolas de educação infantil e pode trazer como benefícios a possibilidade de contribuição no processo de formação do professor no que se refere a compreensão do desenvolvimento da linguagem e consequentemente contribuir com o enriquecimento das práticas pedagógicas com foco no desenvolvimento da linguagem.

Se aceitar participar desse projeto, você irá responder um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas relacionadas às suas práticas pedagógicas no ambiente da educação infantil.

Os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc) jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Caso decida-se por não participar, ou por não ser submetido a algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade será imposta a você.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, onde consta a identificação (nome e número de registro) e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Nome do participante da pesquisa e Assinatura

Ester Fannya Lucas Melo de Deus
Pesquisadora responsável CRF^a 6 8114
Telefone: 34 9 8811 6707

ANEXO B – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA EM AMBIENTE ESCOLAR

OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA EM AMBIENTE ESCOLAR

Ofício nº 01/2018

**Ao Sr. Secretário de Educação Emerson Caixeta
Município de Patrocínio - Minas Gerais**

Eu, **Ester Fanny Lucas Melo de Deus**, brasileira, casada, Fonoaudióloga, inscrita no CPF 087.576.176-35 e no RG MG 13.079.240, residente e domiciliada à Rua Francisco Ramos 281, Bairro Constantino nesta cidade Patrocínio MG, venho respeitosamente à presença de Vossa Senhoria solicitar autorização para realização de coleta de dados em pesquisa de Pós Graduação Stricto Senso – Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE com os professores da educação infantil do **Centro de Educação**

A pesquisa é intitulada como **“Desenvolvimento da linguagem oral de crianças da educação infantil: Implicações pedagógicas”** e tem por objetivo analisar quais as práticas pedagógicas mais comuns que realizadas em ambiente educacional favorecem o desenvolvimento da linguagem na etapa da educação infantil, e é orientada pela Professora Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire.
Desde já muito respeitosamente agradeço.

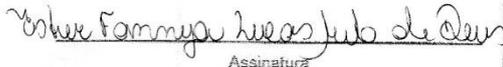
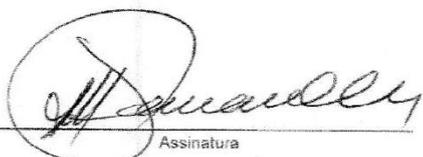
Patrocínio, 22 de junho de 2018

Ester Fanny Lucas Melo de Deus

Fonoaudióloga CRFª 6 8114

Mestranda em Educação pela Universidade de UBERABA

ANEXO C – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Desenvolvimento da linguagem oral de crianças da educação infantil. Implicações pedagógicas			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Ester Fanny Lucas Melo de Deus			
6. CPF: 067.576.176-35		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Francisco Ramos 281 Constantino PATROCÍNIO MINAS GERAIS 38740002	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (34) 3832-3048	10. Outro Telefone:
		11. Email: ester_mello@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 12 / 07 / 18		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE		13. CNPJ: 25.452.301/0002-68	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (34) 3319-8859		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Prof. Dr. André Luis Teixeira Fernandes</u>		CPF: <u>150.024.958-00</u>	
Cargo/Função: <u>Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão Universidade de Uberaba</u>			
Data: 12 / 07 / 18		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

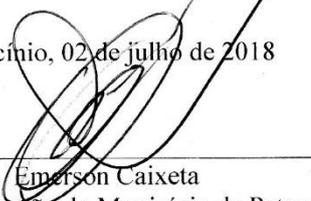
Eu, Emerson Caixeta secretário de educação do município de Patrocínio MG, AUTORIZO, Ester Fannya Lucas Melo de Deus, aluna do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, portadora do RG MG 13079240, CPF 087.576.176-35, com matrícula número 8107786 a realizar a pesquisa “Desenvolvimento da linguagem oral de crianças da educação infantil: Implicações pedagógicas” no Centro de Educação Infantil no município de Patrocínio MG.

Será realizada como método de pesquisa aplicação de questionário aos professores da educação infantil.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Patrocínio, 02 de julho de 2018


 Emerson Caixeta
 Secretário de Educação do Município de Patrocínio MG

ANEXO E – TERMO DE ANUÊNCIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A COORDENAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Por meio deste, o Centro de Educação Infantil [REDACTED], situado à [REDACTED], [REDACTED] na cidade de Patrocínio MG, concede a autorização para que os Professores sejam sujeitos da pesquisa de dissertação do curso de Mestrado em Educação da Uniube Universidade de Uberaba da aluna pesquisadora Ester Fanny Lucas Melo de Deus intitulada “Desenvolvimento da linguagem oral de crianças da educação infantil: Implicações pedagógicas”. A Instituição foi esclarecida de que não haverá custos para participação na pesquisa.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1 - Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2 - Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3 - Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Pelo presente termo de anuência, declaro que autorizo a realização das atividades previstas:

Patrocínio, 02 de julho de 2018

[REDACTED]

Coordenadora do Centro de Educação Infantil [REDACTED]

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES

QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES

Caro professor:

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem oral e crianças na faixa etária da educação infantil. Contamos com a sua contribuição, respondendo o questionário abaixo.

Agradecemos sua participação.

Ester Fanny Lucas Melo de Deus – Mestranda em Educação – Universidade de Uberaba

Contato da pesquisadora: 37 9 8811 6707

1 Dados de Identificação

1.1 Data de Nascimento: ____/____/____

1.2 Formação:

- a) Ensino Médio Regular
- b) Ensino Médio Magistério
- c) Curso Superior Sim Não
- d) Modalidade A distancia Presencial
- e) Qual curso realizado? _____
- f) Pós graduação Sim Não
- g) Qual curso de pós graduação realizado? _____

1.3 - Tempo de atuação na educação infantil

- a) Menos de 1 ano
- b) Entre 1 e 5 anos
- c) Entre 5 e 10 anos
- d) Entre 10 a 15 anos
- e) Mais de 15 anos

1.4 – Número de alunos: _____

1.5 – Conta com uma pessoa que te auxilia em sala de aula?

Sim Não

1.6 – Seus alunos permanecem no Centro de Educação Infantil por período integral ou apenas em um período?

1.7 – Possui alunos com deficiência? Em caso positivo quais tipos de deficiência apresentam?

2– Contexto Profissional

2.1– Atualmente você trabalha como professora em qual período da educação infantil?

- a) Berçário (4 meses à 2 anos)
- b) Maternal 2 A (2 anos)

c) () Maternal 2 B (3anos) d) () 1º Período (4 anos) e) () 2º Período (5 anos)

3– Dinâmica de trabalho pedagógico:

3.1 Como a linguagem oral se desenvolve? Você tem alguma informação de como se processa o desenvolvimento da linguagem infantil?

3.2 Na sua opinião, como você pensa que influencia o desenvolvimento da linguagem oral de uma criança?

3.3 Você acha importante o estímulo da linguagem desde cedo no ambiente da educação infantil? Justifique sua resposta:

3.4 Quais atividades você realiza com as crianças com o objetivo de estimular o desenvolvimento da linguagem oral?

3.5 Com que frequência essas atividades são utilizadas? Diariamente? Semanalmente?

3.6 O que você tem feito para contribuir no desenvolvimento da linguagem oral das crianças?

3.7 Quando você observa que uma criança fala errado ou pronuncia uma palavra pela metade, repete muito, ou não fala nada o que você faz?

3.8 Você costuma orientar os pais com relação a estimulação da linguagem em casa?

3.9 Você já encaminhou algum aluno ao fonoaudiólogo? Por qual motivo?

APÊNDICE B – TABELA 1

Tabela 01 – Transcrição Literal das respostas das participantes quanto se tinham ou não alunos com deficiências e, se sim, com quais tipos. Patrocínio-MG, 2019.

Identificação	Transcrição Literal	Primeira Categorização
01	“Não”	Relacionado a não ter alunos com deficiência.
02	“Suspeita de Perda de audição.”	Relacionado a dificuldades auditivas.
03	“Não.”	Relacionado à Hiperatividade.
04	“Suspeitas de hiperativas. Três crianças.”	Relacionado à alterações na fala e linguagem.
05	“Sim. Na fala.”	Relacionado à alterações psicológicas.
06	“Transtorno de atenção, alteração emocional.”	Relacionado à atenção.
07	-	Relacionado à deficiência motora.
08	“Sim. Na fala.”	Relacionado a ter alunos com suspeita de autismo.
09	“Sim, deficiência Motora.”	Relacionado à dificuldades de aprendizagem.
10	“Não.”	
11	“Não.”	
12	“Não.”	
13	“Não.”	
14	“Não.”	
15	“Não com deficiência grave, mais alguns tenho observado que precisam ser avaliados suspeita de autismo.”	
16	“(Não). Sim. Dificuldade de concentração, atenção e aprendizagem.”	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

APÊNDICE C – TABELA 2

Tabela 02 – Transcrição Literal das respostas das participantes quanto à forma como a linguagem oral se desenvolve e se existe alguma informação de como se processa o desenvolvimento da linguagem infantil. Patrocínio-MG, 2019.

Nº	Transcrição Literal	Primeira Categorização
01	“Eu explico o conteúdo e deixo que eles participem falando o que sabem ou o que acham.”	- Relacionado ao explicar o conteúdo. - Relacionado à participação dos alunos
02	“A linguagem oral se desenvolve no convívio com o outro.”	falando.
03	“Na minha opinião a linguagem se desenvolve através do ouvir, observar o outro, o ambiente ao redor.”	- Relacionado através do ouvir. - Relacionado ao observar o outro.
04	“No contato com outro, a família, e quando entra no meio a escola o avanço é mais notável.”	- Relacionado ao lúdico. - Relacionado à coordenação motora fina
05	“Socialização.”	grossa.
06	“Trabalhar o lúdico em contexto, curtos e com cores. Coordenação motora fina, grossa, raciocínio com atividades direcionadas, tais como: Alinhavo, músicas, atividades referências, contação de histórias.”	- Relacionado a atividades como alinhavo, músicas, contação de histórias. - Relacionado à estimulação. - Relacionado ao relato sobre o fim de
07	“Estimulação e interação com o outro desde o seu nascimento...”	semana. - Relacionado ao contato com o adulto.
08	“Sim. Com a estimulação, repetição.”	- Relacionado ao contato com as crianças.
09	“No dia a dia, correlacionando com as atividades orais e escrita, dentro do contexto.”	- Relacionado a linguagem se desenvolver pela explicação da professora na sala e
10	“Depois do final de semana gosto de conversar como eles passaram, onde cada um fala um pouco.”	deixar os alunos participarem dizendo o que acham.
11	“Brincadeiras, cantando.”	-Relacionado ao desenvolvimento da
12	“Ela se desenvolve com o adulto desde o primeiro contato com os pais.”	linguagem se desenvolver no convívio com o outro.
13	“Através de gestos, brincadeiras, historinhas, faz de conta, jogos, interação aluno com aluno, aluno – professor.”	-Relacionado a se desenvolver no contato com a família. - Relacionado ao avanço da linguagem na
14	“A criança se desenvolve com o digo convívio em casa com adultos e crianças.”	escola. - Relacionado à repetição.
15	“Cada criança tem um ritmo de desenvolvimento, mas tenho observado que crianças com mais estímulos e participação da família e escola tem um melhor desenvolvimento.”	- Relacionado à atividades oral e escrita. - Relacionado à participação efetiva da família.
16	“Acredito que através da socialização e interação com o outro.”	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

APÊNDICE D – TABELA 3

Tabela 03 – Transcrição Literal das respostas das participantes quanto à ideia do que pode influenciar o desenvolvimento da linguagem oral infantil. Patrocínio-MG, 2019.

Nº	Transcrição Literal	Primeira Categorização
01	“Na maioria das vezes eles fazem (falam) como a família pronuncia. Se alguém fala errado, a tendência é eles falarem errado também”.	- Relacionado à família. - Relacionado ao estímulo. - Relacionado ao contato com o outro.
02	“O desenvolvimento da linguagem oral de uma criança é muito importante e com estímulo e contato com o outro o desenvolvimento é certo”.	- Relacionado à observação de comportamentos. - Relacionado com músicas.
03	“Quanto maior a oportunidade de observar e presenciar momentos onde a oralidade é exercida maior será o desenvolvimento. Assim o modo do outro se expressar, os meios de comunicação, o ouvir a leitura de adultos etc...”	- Relacionado a se desenvolver assistindo a programas educativos, ouvidos historinhas e conversando com os pais. - Relacionado ao amor e a dedicação.
04	“As pessoas ao seu redor o estímulo do dia a dia, músicas etc.”	- Relacionado ao processo de junção entre o convívio familiar e o escolar.
05	“Brincando assistindo programas educativos, socialização, historinhas e bate pato com os pais”.	- Relacionado a trabalhar a mudança dos sons.
06	“Amor, dedicação”.	- Relacionado ao professor conversar com seus alunos.
07	“O processamento do desenvolvimento da linguagem desde o seu nascimento com músicas, histórias, conversas informais, faz de conta e dentre outros”.	- Relacionado ao trabalho em grupo. - Relacionado à interação social.
08	“Com contos infantis, trabalhar mudança de sons”.	- Relacionado à música como diagnóstico.
09	“É o processo de formação da criança com o seu mundo familiar incluído dentro da educação”.	
10	“Primeiramente o professor tem que conversar mais com seus alunos e também trabalhar em grupo”.	
11	“Interagir com eles”.	
12	“No ambiente em que vive na interação com as outras crianças”.	
13	“O ambiente escolar e familiar, a convivência social e a interação com as pessoas que estão no seu convívio social”.	
14	“A criança cantando você observe se ela vai ter algum problema na linguagem oral”.	
15	“Interação com outras crianças. Histórias e músicas apresentadas pela família Brincadeiras.”	
16	“O estímulo tanto por parte da família, estendendo também para a escola”.	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

APÊNDICE E – TABELA 4

Tabela 04 – Transcrição Literal das respostas das participantes quanto à importância do estímulo da linguagem desde cedo no ambiente da educação infantil. Patrocínio-MG, 2019.

Nº	Transcrição Literal	Primeira Categorização
01	“Sim. É Através desse estímulo que a criança vai se desenvolver”.	- Relacionado ao estímulo como algo importante.
02	“Sim, crianças estimuladas têm mais facilidades principalmente quando a mãe desde bebê canta para o filho, brinca”.	- Relacionado à importância se dar pelo estímulo recebido dentro da escola que vai proporcionar se desenvolver.
03	“Sim. Para que ele tem interação com outras crianças cantando estimulando a criança a cantar”.	-Relacionado às crianças que frequentam a educação infantil desde bebês receberem mais estímulos.
04	“Sim. A criança precisa desde cedo ser estimulada com gestos, músicas, atitudes e passando confiança para que ela libere seu vocabulário”.	-Relacionado à escola auxiliar no desenvolvimento individual.
05	“Sim. Quanto mais cedo diagnosticar algo melhor será.”	-Relacionado à escola proporcionar boa base para desenvolvimento da linguagem.
06	“Sim, pois ajuda no desenvolvimento geral de cada uma.”	-Relacionado à escola e família serem uma apoio de outra.
07	“Sim, através de uma boa base na linguagem da criança desde cedo, ela vai ser mais independente com sua própria opinião formada.”	-Relacionado à capacidade de atenção memorização da criança.
08	“Sim. Com o apoio da família e a comunidade escolar junta podemos sanar estas dificuldades”.	-Relacionado à importância de frequentar a escola desde os primeiros meses para desenvolver a linguagem oral.
09	“Sim. Pois a criança é muito atenciosa e memoriza muito rápido e com facilidade.”	-Relacionado à educação infantil ser base para as demais etapas de ensino.
10	“Sim. É importante desde os primeiros meses de vida, pois a criança desde cedo vão adquirindo vocabulário enriquecedores sendo participativos interagindo e desenvolvendo suas fala pois a todo momento a criança aprende novas falas.”	- Relacionado à mãe cantar para o bebê. - Relacionado à necessidade de estímulo como gestos, músicas e atitudes.
11	“Sim, pois a educação infantil é a base para todas as etapas seguintes.”	- Relacionado à possibilidade de diagnóstico.
12	“Sim.”	- Relacionado ao desenvolvimento geral da criança.
13	“Sim, com certeza, através de linguagem a criança expõe suas vontades.”	- Relacionado à base da linguagem como formação de opinião.
14	“Sim. Se a criança é estimulada desde bebê certamente terá melhor desenvolvimento da linguagem oral.”	- Relacionado a sanar dificuldades.
15	“Sim, é muito importante, pois através da linguagem a criança expressa com esse estímulo podem descobrir problemas, deficiências etc”.	- Relacionado à ampliação de vocabulário. - Relacionado à expressão da criança.

16 “Sim, pois a linguagem é a melhor forma de
memorização e ou aprendizado.”

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

APÊNDICE F – TABELA 5

Tabela 05 – Transcrição Literal das respostas das participantes quanto às atividades que são realizadas com as crianças com o objetivo de estimular o desenvolvimento da linguagem oral. Patrocínio-MG, 2019.

Nº	Transcrição Literal	Primeira Categorização
01	“Várias atividades são realizadas na sala de aula, rotina diária leitura de cartazes, rodinha, canto e outros.”	-Relacionado à rotina diária. -Relacionado à leitura de cartazes.
02	“Músicas, brincadeiras de roda, rodinha, histórias.”	-Relacionado a músicas.
03	“Cantando com a criança repetidamente, mostrando objetos para que ela repita junto com a professora, etc...”	-Relacionado a brincadeiras de roda. -Relacionado a cantar.
04	“Músicas, imitação, contação de histórias, observando e mostrando objetos, trabalhando a oralidade, movimentos.”	-Relacionado à roda de conversa. -Relacionado a realizar as atividades prontas de um roteiro.
05	“Música, contação de histórias, roda de conversa.”	-Relacionado a brincadeiras.
06	“Cantigas, leitura de histórias, brincadeiras, etc.”	-Relacionado à pricomotricidade.
07	“Música, brincadeiras de roda, brincadeiras livres.”	-Relacionado aos roteiros direcionados.
08	“Observação. Os roteiros que me são direcionados são voltados para a linguagem oral, escritas entre outros...”	-Relacionado a atividades com sons.
09	“Atividades de sons com repetição e imitação.”	-Relacionado à repetição.
10	“Hora do conto (a criança recontar a história), fala informal, músicas (trabalhando a fala, movimento e psicomotricidade) brincadeiras (jogos e brincadeiras faz de conta).”	-Relacionado à imitação. -Relacionado aos números, dias da semana, clima. -Relacionado a show de talentos.
11	“Roda de conversa, contação de história. números expostos ao chão, entre outros.”	-Relacionado à entrevista. Relacionado a trabalho em duplas.
12	“Música, brincadeira, histórias, alfabeto, números, dias da semana, clima etc.”	
13	“Através de rodinha, músicas informais.”	
14	“Roda de conversa, reconto de histórias, recontando a rotina. Entrevista faz de conta, show de talentos.”	
15	“Através de rodas de conversa estimulando as crianças a expor seus sentimentos assim desenvolvendo a linguagem.”	
16	“Música rodinha, trabalhar em dupla”.	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

APÊNDICE G – TABELA 6

Tabela 06 – Frequência da realização de atividades para linguagem oral dentro da sala de aula Patrocínio-MG, 2019.

Nº	Transcrição Literal	Primeira Categorização
01	“Diariamente.”	Relacionado a realizar atividades diariamente.
02	“Diariamente.”	
03	“Diariamente.”	
04	“Diariamente.”	
05	“Diariamente.”	
06	“Diariamente.”	
07	“Diariamente, mesmo quando chego na sala e vejo que estão cansados, eu gosto muito de brincadeiras de roda também”	
08	“Diariamente.”	
09	“Diariamente.”	
10	“Diariamente.”	
11	“Sim Diariamente.”	
12	“Diariamente.”	
13	“Diariamente.”	
14	“Elas são realizadas com frequência em roda e em atividade direcionadas e livres”	
15	“Diariamente ”	
16	“Diariamente”	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

APÊNDICE H – TABELA 7

Tabela 07 – Transcrição Literal das respostas das participantes quanto ao que tem feito para contribuir no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Patrocínio-MG, 2019.

Nº	Transcrição Literal	Primeira Categorização
01	“Sim”.	- Relacionado a ter observado o avanço das crianças.
02	“Sim, em tempos modernos com muita interação com mídias, rede social etc, as crianças já chegam a escola bem desenvolvidas alguns apresentam algumas trocas”.	- Relacionado a observar bom desempenho em várias crianças, porém algumas com atrasos ainda.
03	“Muito bom, Sim, na fala, na interação com as crianças”.	- Relacionado à influência das mídias sociais.
04	“Tenho observado um desenvolvimento excelente, claro, alguns mais que os outros, mas cada um de sua maneira, com avanços na fala, nas brincadeiras, na interação e no convívio social entre eles”.	- Relacionado a saber se comunicar.
05	”Sim, na linguagem, mas atitudes no seu desenvolvimento no geral”.	- Relacionado à desenvoltura.
06	“Sim, eles já se comunicam sabendo pedir algo que querem”.	- Relacionado a uma maior participação.
07	“Pela faixa etária dos meus alunos eles são bem desenvolvidos”.	- Relacionado a uma maior participação.
08	“Sim, pois as crianças que trabalho estão em processo de aquisição da linguagem”.	- Relacionado à possibilidade de compreender o que as crianças falam.
09	“Através da roda de conversa. Sim melhora foi notada. O desenvolvimento e a desenvoltura ao contar histórias, acontecimentos, fazer relatos”.	- Relacionado a pronuncia das palavras.
10	“Sim, tenho observado através de atividades direcionadas, e livres, interação uns com os outros. Os avanços são percebidos diariamente desde, o início do ano, quando chegam crianças com pouca linguagem e sendo atualmente mais comunicativas e participativas, devido antes aparentar timidez”.	
11	“Sim, percebi que eles conseguiram assimilar cores primarias, lateralidade e raciocínio”.	
12	“Sim”.	
13	”As crianças apresentam grandes avanços, muitos não falaram quase nada e tudo enrolado, hoje já é possível maior entendimento na dicção deles”.	
14	“Grande avanço em seus meses que estou nesta classe, alunos que não conversavam, nem mesmo com os colegas, hoje expõe suas ideias, recontam sua rotina, acontecimentos diários”.	
15	“A melhora foi enorme, nossas crianças tinham uma dificuldade na fala mais o desenvolvimento foi incrível. Eles questionam tudo conversa sobre tudo, é lindo”.	
16	“Sim, eles chegam pronunciando muitas palavras erradas, e ao final já aprenderam a pronuncia-las melhor”.	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

APÊNDICE I – TABELA 8

Tabela 08 – Transcrição Literal das respostas das participantes quanto a ação que tem quando observam que uma criança fala errado ou pronuncia uma palavra pela metade, repete muito ou não fala nada. Patrocínio-MG, 2019.

Nº	Transcrição Literal	Primeira Categorização
01	“Levo o caso para a coordenação da escola”.	- Relacionado a avisar a coordenação.
02	“Passamos a coordenação e família, encaminhamos para tratamento. E na escola procuro pesquisar atividades que ajude a criança a se expressar melhor”.	- Relacionado a falar com a família. - Relacionado a encaminhamento profissional.
03	“Repito com ela, com calma, soletrando com ela”.	- Relacionado a tentar ensinar a criança o modo correto por repetição.
04	“Geralmente tento ensinar falar certo, observando o passar dos dias, se não haver resultados fazemos uma avaliação e pedimos para passar para profissional especializado”.	- Relacionado a buscar estratégias para auxiliar aquela criança.
05	“Quando a criança fala errado eu peço para pronunciar a palavra certa estimulando a falar”.	- Relacionado a pedir para a criança pronunciar correto após dar o modelo.
06	“Repetimos com elas as palavras diariamente para que aprendam”.	- Relacionado à resposta em branco - Relacionado a não correção da criança pela professora.
07	“Na hora que a criança fala uma palavra errada eu vou repetir com ela mais sem constranger”.	- Relacionado a não correção da criança pela professora.
08	“Procuro ensinar corretamente e também inclui as atividades propostas”.	- Relacionado à criação de mais momentos de oralidade.
09	“Procuro ter paciência e também passar tranquilidade para a criança. Não deixando a criança ansiosa”.	- Relacionado a mostrar para criança a palavra correta.
10	“Geralmente são utilizadas estratégias de falar a palavra em seguida corretamente”.	
11	“Observo e procuro ajuda da coordenação”.	
12	-	
13	“Durante o diálogo falo a palavra corretamente sem corrigí-lo ou insistir para que fale certo”.	
14	“Proporciono a esta criança maiores oportunidades de momentos de oralidade, pronuncia corretamente a palavra sem dar ênfase ao pronunciamento errado da criança.”	
15	“Mostra a criança a palavra correta não corrigindo com autoritarismo mais mostrando com aluno o correto.”	
16	“Eu falo para que ele repita comigo a palavra, pronunciando certo”.	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

APÊNDICE J – TABELA 9

Tabela 09 – Distribuição das respostas das participantes segundo o costume de orientar os pais em relação à estimulação da linguagem em casa. Patrocínio-MG, 2019.

Nº	Transcrição Literal	Primeira Categorização
01	“Sim. A criança apresenta dificuldade de interação com os outros, não participando das atividades orais.”	- Relacionado a ter crianças na sala de aula com trocas na fala.
02	“Sim duas crianças, um aluno com muitas trocas fonéticas e outra que quase não fala nada.”	-Relacionado à criança falar pouco. -Relacionado a não estar se desenvolvendo bem.
03	“Não”.	
04	“Sim. A criança fala pouco e não desenvolve a interação e a percepção de ouvir e responder aos estímulos que lhe são passados”.	-Relacionado a ter crianças em sala que falam infantilizado. - Relacionado a procurar auxílio da coordenação da escola.
05	“Não, estão se desenvolvendo bem”.	
06	“Sim, porque tem aluno com idades avançadas que não conseguem falar direitinho como os outros”.	- Relacionado à diferença de idade. - Relacionado à troca de fonemas.
07	“Sim, porque ela fala meio infantilizada”.	-Relacionado à transição de escola.
08	“Como estão em processo de aquisição da linguagem, a coordenadora comunica à família que busca ajuda através de fonoaudiólogo”.	-Relacionado à dificuldade de pronuncia. - Relacionado à dificuldade auditiva.
09	“Sim. Porque algumas dessas crianças não ingressam no próximo ano na escola regular onde exige mais.”	
10	“Sim, uma troca de fonema, mas os pais tomaram providências de levar para avaliação”.	
11	“Sim, por que não esta com atenção adequada pela sua faixa etária”.	
12	“Sim.”	
13	“Sim ele tem muita dificuldade na pronuncia é muito difícil entender a fala dessa criança.”	
14	“Sim. Porque ela tem grande dificuldade na pronuncia”.	
15	“Sim, a criança não ouvi muito bem. Com isso a fala é bem limitada. Com a ajuda da fono ela já melhorou um pouco, mais o caminho ainda é longo!”	
16	“Não”.	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

APÊNDICE K – TABELA 10

Tabela 10 – Encaminhamento ao fonoaudiólogo e por qual motivo. Patrocínio-MG, 2019.

Nº	Transcrição Literal	Primeira Categorização
01	“Não.”	Relacionado a não haver encaminhado ao fonoaudiólogo
02	“Sim, geralmente por trocas fonéticas.”	
03	“Não.”	-Relacionado a haver encaminhado por trocas na fala
04	“Ainda não, mas estamos observando um aluno, que será feito um relatório por falta de audição e desenvolvimento da fala.”	-Relacionado a haver encaminhado por ausência de oralidade
05	“Não.”	-Relacionado a não responder.
06	“Não.”	
07	“Não.”	
08	“Não.”	
09	“Não.”	
10	“Não.”	
11	“Sim, não desenvolveu a fala.”	
12	“Sim, por dificuldades de fala e trocas fonéticas.”	
13	“Não.”	
14	-	
15	“Não.”	
16	-	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).