

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**DANIELLE BONAMIN FLORES**

**CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA  
LÍNGUAGEM DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA CRECHE**

**CURITIBA**

**2012**

**DANIELLE BONAMIN FLORES**

**CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA  
LINGUAGEM DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA CRECHE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Augusta Bolsanello.

**CURITIBA**

**2012**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ata número 982 (novecentos e oitenta e dois) referente à sessão pública de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação. Aos trinta dias do mês de agosto do ano dois mil e doze, às quatorze horas e trinta minutos no Anfiteatro Trezentos, terceiro andar, Edifício D. Pedro I, instalou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação, intitulada **“CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA CRECHE”**, desenvolvida pela mestranda **DANIELLE BONAMIN FLORES**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Professora DR<sup>a</sup> MARIA AUGUSTA BOLSANELLO, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelas professoras: DR<sup>a</sup> IDA REGINA MORO MILLÉO DE MENDONÇA e DR<sup>a</sup> SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES (Membros Titulares). A Presidenta da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra à mestranda, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de dissertação. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada membro da Banca, bem como a defesa, pela mestranda, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que a mestranda está apta a receber o título de Mestra em Educação. A Presidenta da Banca Examinadora declarou que a candidata foi *Aprovada* e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da dissertação, versão esta devidamente aprovada pela professora orientadora. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Curitiba, trinta de agosto do ano dois mil e doze.

  
Dr<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello

  
Dr<sup>a</sup> Ida Regina Moro Milléo de Mendonça

  
Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Kirchner Guimarães

  
DANIELLE BONAMIN FLORES

CONFERE COM O ORIGINAL  
Em 29/10/2012  
PATRICIA BIANCHI  
Matr. 1851473

## DEDICATÓRIAS

À Deus, por ter me sustentado e permitido que eu chegasse até aqui. Àquele que me carregou no colo em todas as dificuldades e me deu força e perseverança para prosseguir.

Aos meus pais, Marcos e Vera Lucia, que amorosamente me ensinaram todas as lições que fizeram de mim o que sou hoje. A vocês, que são meu apoio, meu suporte em todos os momentos de minha vida.

À minha irmã Maria Fernanda, minha amiga e companheira, que me ouviu e ajudou. Ao Flávio por todo auxílio e ao meu sobrinho Flavinho por trazer mais alegria para nossas vidas e permitir que eu reviva o quanto é lindo ver uma criança nascer e crescer.

À minha filha Beatriz, a qual comemorou comigo todas as conquistas desse processo, compreendeu minhas constantes ausências, demonstrando imensa maturidade para uma criança. Sem seu apoio e colaboração não teria conseguido.

Ao meu amado Eduardo, que há tantos anos tem sido meu amigo e companheiro. Obrigada pelo apoio, incentivo e perseverança em todos os momentos desse percurso.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Paraná, espaço no qual cursei minha graduação, o qual me acolheu novamente no processo de atualização permanente, que deve ser intuito de todo educador.

À minha orientadora, Prof. Dra. Maria Augusta Bolsanello, que confiou em meu potencial em todos os momentos dessa jornada. Àquela que caminhou comigo, dedicou seu precioso tempo, partilhou seu vasto conhecimento e me incentivou na descoberta da pesquisa científica.

Aos professores do Setor de Pós- Graduação da Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento, que me ensinaram tanto em tão pouco tempo.

À Prof. Dra. Sandra Kirchner Guimarães, por todo empenho e detalhismo.

À Prof. Dra. Tatiana Riechi e equipe do CENEP, pelas discussões, acolhida e participação nesse trabalho.

À Ida Regina, diretora do Departamento de Educação Infantil, aquela que acreditou em mim antes mesmo que eu pudesse acreditar, que sempre me incentivou, desafiou, apoiou e inspirou.

A Vera Dal Molin, por ter me ensinado tanto sobre o esforço e dedicação. A Elisabeth Ramos, que me ensinou a manter a serenidade e a sorrir, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minhas amigas Glória e Carla, que estiveram presentes em todos os momentos, por terem me ouvido e auxiliado. Às minhas amigas Regina e Ana Maria, que enriqueceram e alegraram esse momento.

Às companheiras de pesquisa Nely, Ana Flávia e Jaqueline que caminharam e cresceram junto comigo.

À toda a equipe do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio e oportunidade de realização dessa pesquisa.

À equipe do Centro Municipal de Educação de Educação Infantil pesquisado, meu agradecimento especial pelo acolhimento, envolvimento e participação nessa pesquisa.

Às educadoras, pais e crianças que participaram desse percurso.

*Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.*

*Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...*

## **RESUMO**

A presente pesquisa investigou as concepções dos profissionais de creche (educadores e pedagoga) sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças. Verificou como os educadores e a pedagoga compreendem a linguagem expressiva e receptiva, como concebem seu papel no desenvolvimento linguístico das crianças e que referências utilizam para avaliar/ acompanhar o desenvolvimento infantil. Caracterizou-se por uma investigação qualitativa e exploratória, na qual participaram três educadores e uma pedagoga de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba. Também foram avaliadas treze crianças utilizando como instrumento a Escala de Linguagem Bayley III, sub-escala de comunicação expressiva e comunicação receptiva. Após análise qualitativa dos dados, observou, entre outros fatores, que os profissionais: a) possuem fragilidades na compreensão da linguagem infantil; b) possuem compreensão unilateral sobre o desenvolvimento infantil, com ênfase no ambiente e na afetividade; c) a avaliação da crianças se dá de maneira intuitiva, burocrática; d) há uma tendência de culpabilizar as famílias pelas dificuldades no desenvolvimento da criança; e) embora os profissionais contem com documentos e materiais orientadores que abordam a questão da linguagem e poderiam auxiliar a elaboração do planejamento, não conseguem relacionar as atividades propostas com as crianças e o contexto; f) a rotina extenuante e quantidade de crianças por turma, dificulta que os profissionais possam estabelecer um relacionamento mais atencioso com as crianças; g) os profissionais reconhecem as fragilidades de sua formação acadêmica e a falta de compreensão sobre o desenvolvimento infantil. Após participarem da avaliação do desenvolvimento da linguagem das crianças, observou que os educadores: a) ficaram surpresos com as possibilidades comunicativas manifestadas pelas crianças; b) compreenderam melhor os aspectos expressivo e receptivo da linguagem; c) observaram o quanto materiais simples e o olhar atento possibilitam visualizar o desenvolvimento da criança. Os resultados sugerem a necessidade de proporcionar formação continuada aos profissionais sobre o desenvolvimento infantil, abordando mais especificamente o desenvolvimento da linguagem e o papel do educador nesse processo.

Palavras- chave: Atenção Precoce- Desenvolvimento da Linguagem- Educação Infantil



## **ABSTRACT**

The present search investigated teacher's conceptions and pedagogy of kindergarten on language development of children. Was verified as educators understand the expressive and receptive language, how they conceive their role in language development of children and which references are using to assess / monitor child development. Characterized by a qualitative and exploratory research, which was attended by three educators and a pedagogue from kindergartens institutions. Thirteen children were also assessed using the Scale-Language Bayley III, sub-scale communication receptive and expressive communication. After qualitative data analysis, it is observed among other things, that the professionals: a) have weaknesses in language comprehension, b) have an unilateral understanding of child development, with emphasis on the environment and affectivity c) the evaluation of children occurs in intuitively and bureaucratic way, d) there is a tendency to blame the families for the difficulties in child development, e) however professionals has guiding documents and materials produced by the sponsor, which address the question of language and could assist in the preparation of planning, they are not able to relate the proposed activities with the children and context, f) routine is exhausting, the amount of children per class makes it difficult for professionals to establish more caring relationship with children, g) professionals recognized the weaknesses of their academic and lack of understanding of child development. After participating in the evaluation of language development of children, it was observed that the professionals: a) were surprised with the communicative possibilities raised by children, b) they better understood that language involves aspects expressive and receptive c) observed how simple materials and watchful eye are able to view of child development. The results suggest the need to provide continuing education for professionals on child development, addressing more specifically the development of language and the role of the educator in this process.

Keywords: Early Attention- Language Development- Children's Education.

## RIASSUNTO

Questo studio ha esaminato le concezioni degli insegnanti di scuola materna sullo sviluppo del linguaggio dei bambini. Verificato come educatori comprendere il linguaggio espressivo e ricettivo, il modo in cui concepiscono il loro ruolo nello sviluppo del linguaggio dei bambini e che i riferimenti utilizzare per valutare / monitorare lo sviluppo del bambino. Caratterizzato da una ricerca qualitativa ed esplorativa, che ha visto la partecipazione di tre educatori e un pedagogo di un Centro di Educazione Infanzia Comunale di Curitiba. Tredici bambini sono stati valutati utilizzando lo strumento Scala come linguaggio Bayley III, sub-scala di comunicazione ricettiva ed espressiva. Dopo l'analisi qualitativa dei dati, le note tra le altre cose, che i professionisti: a) hanno punti deboli nella comprensione della lingua; b) avere comprensione unilaterale dello sviluppo del bambino, con particolare attenzione per l'ambiente e affettività; c) la valutazione dei bambini si verifica in intuitivamente, burocratica; d) non vi è la tendenza a dare la colpa alle famiglie per le difficoltà di sviluppo del bambino; e) contiene anche i professionisti con i documenti di guida e dei materiali prodotti dallo sponsor, che affrontare la questione della lingua e potrebbe contribuire alla preparazione della pianificazione, non può riguardare le attività proposte con i bambini e il contesto; f) di routine è estenuante, il numero di bambini per classe rende difficile per i professionisti a stabilire un rapporto con i bambini più attenti; g) professionisti riconoscere i punti deboli della loro accademica e la mancanza di comprensione dello sviluppo del bambino. Dopo aver partecipato alla valutazione di sviluppo del linguaggio dei bambini, è stato osservato che i professionisti: a) sono stati sorpresi con le possibilità comunicative sollevate da parte dei bambini; b) comprendere meglio questa lingua si tratta degli aspetti espressivi e ricettivo; c) ha osservato come i materiali attivare la visualizzazione semplice e occhio vigile dello sviluppo del bambino. I risultati suggeriscono la necessità di fornire formazione continua per i professionisti sullo sviluppo del bambino, affrontando in particolare lo sviluppo del linguaggio e il ruolo dell'educatore in questo processo.

Parole chiave: Attenzione precoce - Sviluppo del linguaggio - Prima infanzia.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 JUSTIFICATIVA.....	12
1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA.....	15
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	18
1.4 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DE TERMOS.....	18
<b>2 MARCO TEÓRICO</b> .....	20
2.1 O Desenvolvimento da Linguagem: contribuições de Vygotsky.....	20
2.1.1 Os fatores inatos e a interação com o meio no desenvolvimento da linguagem.....	21
2.1.2 A articulação entre o pensamento e a linguagem.....	24
2.1.3 Os conceitos de fala egocêntrica e fala interna na perspectiva Vygotskyana.....	28
2.2 A Questão Biológica: funcionamento cerebral e aquisição da Linguagem.....	31
2.3 Pesquisas sobre o Desenvolvimento da Linguagem.....	35
2.3.1 A importância das primeiras relações.....	41
2.3.2 Atrasos na aquisição da linguagem.....	44
2.4 A Creche Enquanto Espaço Promotor do Desenvolvimento Infantil.....	46
2.4.1 O papel do educador no desenvolvimento da linguagem infantil.....	48
2.4.2 A formação continuada do educador.....	52
2.4.3 A importância da integração entre instituições de educação infantil e famílias.....	57
2.5 Um Olhar Sensível para os Atrasos e Defasagens no Desenvolvimento da Linguagem.....	58
2.6 Atenção Precoce e Desenvolvimento da Linguagem Infantil.....	62
2.6.1 Prevenção dos transtornos do desenvolvimento infantil.....	63
2.6.2 O impacto dos programas de atenção precoce na primeira infância.....	65
2.6.3 Prevenção de atrasos e defasagens no desenvolvimento na linguagem.....	67
<b>3 MÉTODO</b> .....	71
3.1 CONTEXTO.....	71
3.2 PARTICIPANTES.....	74
3.2.1 Crianças.....	75
3.3 Procedimentos de Coleta dos Dados.....	77
3.3.1 Coleta de dados com os profissionais.....	77
3.3.2 Coleta de dados com as crianças.....	79
3.3.2.1 Aplicação das Escalas de Linguagem Bayley III.....	79
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	81
3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	82
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	83
4.1 Primeira Entrevista Realizada com os Educadores e Pedagoga.....	83
4.1.1 Caracterização dos profissionais.....	83
4.1.2 Concepções dos profissionais sobre os saberes necessários	

	para o educador de Creche.....	88
4.1.3	Concepções dos educadores sobre o que as crianças precisam para se desenvolver.....	90
4.1.4	Concepções dos profissionais sobre o planejamento das atividades.....	92
4.1.5	Concepções dos profissionais sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças e o papel do educador nesse processo.....	99
4.1.6	Avaliação e ações propostas quando há dificuldades.....	103
4.1.7	Como os entrevistados procedem quando notam dificuldades no desenvolvimento infantil.....	104
4.1.8	Os fatores que interferem no desenvolvimento linguístico das crianças na perspectiva dos entrevistados.....	106
4.1.9	Formação inicial e continuada dos profissionais: aonde fica a linguagem nesse processo?.....	110
4.2	Análise da Aplicação das Escalas Bayley III.....	113
4.3	Análise da Segunda Entrevista Realizada com os Educadores.....	120
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>144</b>

## CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO

### 1.1 JUSTIFICATIVA

A preocupação e sensibilização com a infância provêm de minha trajetória profissional, enquanto professora e posteriormente pedagoga em instituições públicas e privadas de educação infantil.

No decorrer desse percurso, enfrentei as limitações consequentes de minha própria formação e da formação dos profissionais que trabalhavam comigo, que geravam reflexões e levavam à busca por mais conhecimentos, visando uma prática que considerasse a criança como ser em desenvolvimento e que respeitasse os seus direitos fundamentais.

Percebi desde o início como grande desafio, a faixa etária de 0- 3 anos, durante a qual as crianças estão numa fase privilegiada de desenvolvimento, mas que por outro lado, ainda são muito dependentes dos adultos. Com grande preocupação, refletia sobre a articulação entre o cuidado e a educação em um contexto coletivo, com todas as suas especificidades.

Tive a oportunidade de ocupar outros cargos em minha carreira, como pedagoga de Núcleo Regional de Educação<sup>1</sup>, responsável pela formação e supervisão das turmas de educação infantil de escolas e dos Centros Municipais de Educação Infantil de uma determinada região de Curitiba. Posteriormente, passei a atuar como pedagoga do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.

Essas oportunidades possibilitaram que eu pudesse conhecer melhor as instituições de educação infantil, atuar com um contingente maior de profissionais que atuam nesse segmento e que pudesse ter uma noção geral dessa etapa de educação em minha cidade. Ficava encantada ao me deparar com as aprendizagens e o desenvolvimento infantil, mas também percebia

---

1 A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, sub- divide os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e as Escolas Municipais em nove Núcleos Regionais de Educação (NRE's). Os Núcleos Regionais de Educação de Curitiba são: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, Cidade Industrial de Curitiba (CIC), Matriz, Portão, Pinheirinho e Santa Felicidade.

muitos limites e entraves na promoção desse desenvolvimento nas instituições educacionais, o que me levou a buscar a formação continuada dos profissionais da educação infantil como caminho. Dentro de tantos aspectos do desenvolvimento da criança, um em especial despertou meu interesse: o desenvolvimento da linguagem, o qual via ocorrer nas instituições como algo inato, natural, sem que os profissionais tivessem consciência da importância de sua intervenção nesse processo.

Ao supervisionar as instituições, percebia que diversos profissionais e familiares conversavam muito entre si e pouco com as crianças, o que despertava em mim ainda mais inquietações. Também pude presenciar diferenças no desenvolvimento das crianças, que em algumas turmas se mostravam comunicativas e em outras, mais quietas e apreensivas.

Percebia também uma contradição, embora diretoras e pedagogas afirmassem a importância da faixa etária de 0-3 anos, um critério comumente utilizado para a atuação dos profissionais nas turmas de berçários e maternais é a de que se comportassem como pessoas “calmas, quietas”, ideia defendida pelo argumento de que não poderiam “agitar” as crianças.

Essas inquietações foram compartilhadas e somadas com muitas outras decorrentes da experiência dos profissionais que atuaram comigo na equipe do Departamento de Educação Infantil. Houve um investimento significativo na formação dos profissionais, com o lançamento do Caderno Pedagógico de Oralidade (2008) e o Caderno de Rotinas na Educação Infantil-Berçários (2010) e recentemente com o Caderno de Práticas de Oralidade, Leitura e Escrita (2011).

Iniciei a elaboração do Caderno Pedagógico de Berçários da Secretaria Municipal de Educação e a formação dos educadores e pedagogos que atuavam nas turmas de berçário dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, com a oferta do curso “As Especificidades das Ações Educativas nas Turmas de Berçário”.

Nesse mesmo período realizamos uma pesquisa acerca do tempo nas instituições de educação infantil (2009), em parceria com os Núcleos Regionais de Educação. Esse processo envolveu a observação da rotina das instituições, com a finalidade de colher dados que indicassem de que maneira o tempo é organizado nos Centros Municipais de Educação Infantil. Os dados obtidos nas

observações da equipe ressaltaram dentre outros aspectos, o prolongado tempo de espera pelas crianças na transição entre as atividades propostas e a falta de situações comunicativas entre os educadores e as crianças pequenas.

Essa investigação resultou na produção dos documentos “Rotinas na Educação Infantil” (CURITIBA, 2010) e “Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil: Modalidades Organizativas do Tempo Didático” (CURITIBA, 2010). Esses documentos foram organizados com o intuito de apoiar os profissionais na articulação entre cuidado e educação e favorecer a organização de planejamentos que contemplem o trabalho com as áreas de formação humana e o trabalho intencional com a linguagem.

No decorrer de minha carreira profissional passei a atuar como assessora pedagógica e a realizar cursos, palestras e consultorias para profissionais da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental, das redes públicas e privadas de diversas regiões brasileiras. A experiência com outras realidades me mostrou que em muitos aspectos as dúvidas, inquietações e angústias dos profissionais são semelhantes. Embora em discurso reconheçam a importância do desenvolvimento linguístico, possuem muitas dúvidas com relação ao desenvolvimento infantil e angústias decorrentes da cobrança de sistematização do registro escrito cada vez mais precoce.

Na busca por repertório teórico, pude perceber poucos estudos na realidade brasileira sobre o desenvolvimento da linguagem nas instituições de educação infantil e por outro lado, em decorrência das alterações sociais (especialmente a entrada de mulheres no mercado de trabalho), uma demanda cada vez maior por essa etapa educacional, o que destacava ainda mais a importância de estudos nesse segmento.

O presente estudo também faz parte das pesquisas desenvolvidas pelo LABEBÊ (Laboratório de Estimulação e Atenção Precoce de Bebês), coordenado pela Profa. Dra. Maria Augusta Bolsanello, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, orientadora do presente estudo, contando com ativa participação de vários pesquisadores/colaboradores, incluindo parceria com o Grupo de Pesquisa em Atenção Precoce, da Universidade de Murcia, Espanha. O LABEBÊ tem por objetivo principal desenvolver pesquisas relacionadas à prevenção, promoção do desenvolvimento infantil e atenção

precoce, tanto na Educação Infantil quanto na Educação Especial. O presente trabalho identifica-se com tal objetivo e visa aprofundar em alguns aspectos a questão da linguagem infantil no ambiente da creche.

Com as considerações acima se justifica a presente investigação, acreditando na relevância dessa pesquisa, não apenas para os profissionais da educação infantil, mas para todos aqueles que de alguma forma se preocupam com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de zero a três anos de idade.

## **1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA**

Durante décadas a maioria das pesquisas sobre a infância considerava as crianças como seres incompletos, incompetentes, em posição passiva de aprendizagem. Essa incompletude ficava ainda mais evidente em se tratando de bebês, que não eram reconhecidos em suas habilidades e competências sociais e comunicativas (CARVALHO; BERALDO, 1989).

Embora os bebês estejam em fase inicial de desenvolvimento e ainda tenham um longo caminho a trilhar para que desenvolvam habilidades que lhe permitirão autonomia e maior interação com o mundo ao seu redor, considerar apenas as carências, os colocava em uma posição de submissão e inferioridade.

Atualmente a ciência reconhece as crianças pequenas como sujeitos sociais, capazes de realizar interações desde o nascimento e que possuem uma história prévia, que inicia no momento da concepção. Sob essa perspectiva, as relações se dão de maneira ativa, histórica e social, permeadas por processos comunicativos que antecedem a aquisição da linguagem oral (PESSÔA; SEIDL- DE- MOURA; OLIVA, 2008; OLIVEIRA, 2010).

Os avanços da medicina e da neurociência apontam a fascinante evolução que a mente humana percorre nos primeiros anos de vida e destacam a plasticidade cerebral como a base para o desenvolvimento dessa primeira etapa (GAT, 2000; BEE, 2003; FELD, 2008).



Fazendo parte deste processo de desenvolvimento, está a aquisição da linguagem, enquanto instrumento para a comunicação, articulação de idéias e transmissão cultural. Essas características comunicativas possibilitam que a criança possa estreitar ainda mais a sua interação social, e por sua importância, a aquisição da linguagem tem sido objeto de estudo de pesquisadores (VIANA, 2000; ZORZI, 2000; SICURO, 2007; SCARPA, 2009).

Uma vez que os contextos e relações que o bebê estabelece desde o nascimento constituem elementos essenciais para o seu desenvolvimento, as relações familiares e sociais possibilitam trocas e aprendizagens para o bebê e, nesse sentido, as instituições de educação infantil assumem um papel de destaque.

Em decorrência da entrada das mulheres no mercado de trabalho, um contingente significativo de crianças passou a frequentar as instituições de educação infantil em regime integral, passando nelas de modo geral, cerca de 10 horas diárias.

Diante dessa demanda social, o educador passou a exercer um papel central no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional na primeira infância, tendo que atender as necessidades individuais em um espaço de cuidado e educação coletivo. No entanto, apesar da importância, Souza (2005) investigou as concepções dos educadores da Rede Municipal de Curitiba, acerca do desenvolvimento infantil e os educadores investigados demonstraram uma concepção de criança passiva, dependente, passível de ser moldada. Ao mesmo tempo, os educadores se revelaram contraditórios, pois se sentem coadjuvantes do processo de desenvolvimento infantil. Os resultados dessa pesquisa apontaram ainda que os educadores compreendem a importância do ambiente, que precisa ser permeado pela afetividade, que as crianças precisam de atenção do educador, destacam a importância das ações de alimentação, higiene e das brincadeiras. Mas a pesquisa ressalta dados preocupantes de que esses profissionais admitem ter ingressado na função sem o conhecimento adequado de suas tarefas, as quais acabavam sendo organizadas de acordo com referências pessoais. Com relação ao desenvolvimento infantil, os educadores demonstraram uma compreensão superficial de desenvolvimento infantil, pautada no senso comum e em vivências pessoais (SOUZA, 2005).

Observa-se assim a necessidade de se investigar e discutir questões acerca do papel deste educador, de suas concepções sobre o desenvolvimento infantil, entendendo que a atuação do profissional da educação infantil está pautada não só no cuidar, mas também no educar e no prevenir defasagens no desenvolvimento (MARIOTTO, 2010).

Nesse sentido, além de buscar verificar as concepções de educadores acerca do desenvolvimento da linguagem infantil, a presente pesquisa pretende contribuir com reflexões sobre a importância da atenção precoce, como forma de prevenção de defasagens no desenvolvimento da linguagem da criança.

A atenção precoce se constitui em um conjunto de intervenções dirigidas à população infantil de zero a seis anos de idade, à família e ao ambiente, com o objetivo de atender às necessidades provisórias ou permanentes da criança e de seu contexto (GAT, 2000).

A atenção precoce atua na prevenção primária, pois sua abrangência pretende evitar condições que possam levar às defasagens ou transtornos da linguagem infantil. Envolve também a prevenção secundária, ao realizar encaminhamentos que permitam detectar e diagnosticar transtornos de desenvolvimento ou situação de risco, e a prevenção terciária, ao proporcionar intervenções quando um transtorno já se encontra instalado (GAT, 2000).

Diante dessas considerações, levanta-se a seguinte questão de pesquisa:

**“Quais são as concepções dos educadores e da pedagoga de um Centro Municipal de Educação Infantil sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças?”**

**“As concepções dos educadores sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças sofrem modificações após sua participação na avaliação da linguagem dessas crianças, por meio da Escala de Linguagem Bayley III?”**

### **1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA**

São objetivos da pesquisa:

-Investigar as concepções prévias profissionais de creche acerca do desenvolvimento da linguagem infantil.

-Averiguar as referências que os educadores utilizam para avaliar e auxiliar o desenvolvimento da linguagem das crianças que atendem.

- Avaliar o desenvolvimento da linguagem de crianças entre dois e três anos de idade, no ambiente do Centro Municipal de Educação Infantil, por meio das Escalas de Desenvolvimento Bayley III – Escala da Linguagem, com a participação dos educadores.

- Verificar se ocorreram mudanças nas concepções dos educadores sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças, após terem participado da avaliação da linguagem destas crianças, por meio da Escala de Linguagem Bayley III.

### **1.4 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DE TERMOS**

Na presente pesquisa são utilizados alguns termos que precisam ser definidos operacionalmente, para que possa haver a compreensão do sentido em que estão sendo empregados nesse estudo. Isso se faz necessário, visto que alguns deles são utilizados no senso comum e podem gerar diversas ideias sobre seu significado, o que pode acarretar uma diversidade de interpretações.

Com isso, segue a definição de alguns termos utilizados, que possibilitam ao leitor a compreensão da pesquisa.

- **CRECHE:** definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no Artigo 29, como modalidade da educação infantil, ofertada para crianças de zero a três anos de idade.

- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: instituições da Prefeitura Municipal de Curitiba, que atendem a modalidade creche e pré-escola. Essas instituições são conhecidas pela sigla “CMEI”.
- DEFASAGEM: são atrasos no desenvolvimento (BRITO DE LA NUEZ, 2006). No presente estudo considerou-se defasagem no desenvolvimento uma idade equivalente de desenvolvimento (IED) dois meses aquém da idade cronológica da criança, de acordo com o explicitado no manual das Escalas Bayley III (2006).
  - EDUCADOR: profissional que trabalha diretamente com a criança de zero a três anos de idade no ambiente da creche.
  - FONOLOGIA: consiste nos sistemas de sons básicos da língua e na forma como esses sons serão combinados.
  - MORFOLOGIA: se refere às unidades de significado que abrangem a formação das palavras.
  - PRÉ- ESCOLA: modalidade da educação infantil, ofertada para crianças de quatro a cinco anos de idade. Visto que, a Lei 11.274, de seis de fevereiro de 2006, altera a redação do artigo 30 da Lei 9.394/1996, que estabelecia a faixa etária creche até os seis anos de idade, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

## CAPÍTULO 2 – MARCO TEÓRICO

### 2.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: Contribuições de Vygotsky

*“A estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira como esta pessoa percebe o universo” (Vygotsky, 1989).*

Saber qual o caminho trilhado para que uma criança se torne usuária de sua língua materna é uma inquietação que vem despertando a atenção do homem ao longo do tempo e tem sido objeto de estudo dos profissionais das diferentes áreas, sejam médicos, psicólogos, pedagogos, antropólogos, entre outros. Cada qual, com seu método e olhar apurado para determinado aspecto, mas todos fascinados pelo potencial comunicativo propiciado pela linguagem.

Para apoiar as discussões acerca do desenvolvimento da linguagem, o presente estudo também se fundamenta em Vygotsky (1988), uma vez que este autor prioriza a infância e enfatiza a linguagem como elemento simbólico essencial para o desenvolvimento humano.

O autor analisa a aquisição da linguagem sob a perspectiva da interação do sujeito com o meio. E, com isso, destaca a importância do aspecto social nos processos psíquicos e questiona as concepções naturalistas e mecanicistas relacionados com esta aquisição.

Para Vygotsky (1987) a linguagem influencia a história social, a organização de estruturas mentais mais complexas e a formação das características psicológicas humanas. Nesse sentido, para o autor, sem linguagem não há função psicológica superior e, portanto, não há humanidade.

A partir do contato entre os sujeitos e destes com os objetos, o indivíduo adquire conhecimentos e estabelece relações. Essa perspectiva é pautada em uma concepção de ser humano ativo, que transforma na mesma medida em que é transformado pelo meio (VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV: 1988, p. 25).

Nesse sentido, o desenvolvimento não se limita apenas em habilidades, mas nos significados produzidos na história de vida do indivíduo,

ou seja, nas relações que estabelece com a esfera cultural. Por esse motivo, essa abordagem teórica foi denominada teoria histórico- cultural.

A linguagem possibilita a comunicação entre os sujeitos e permite que os significados sejam compartilhados. E dessa forma, permeia um processo cognitivo complexo, que se dá a partir da percepção até a interpretação da mediação com objetos e acontecimentos. Para que uma criança desenvolva a linguagem, dois elementos são essenciais: o aparato biológico em pleno funcionamento e o contato com o ambiente cultural, que favoreça os estímulos necessários para que a criança desenvolva as suas potencialidades (VYGOSTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

### **2.1.1 Os fatores inatos e a interação com o meio no desenvolvimento da linguagem**

Para entender o desenvolvimento cognitivo na visão proposta por Vygotsky, é preciso pensar nas questões relacionadas aos fatores inatos, bem como aspectos provenientes da relação com o meio, assim como o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo.

Um pressuposto da teoria histórico- cultural é a visão acerca do desenvolvimento e aprendizagem, que estão relacionados e dependem do aspecto biológico (maturação) e do contexto social.

Seus constructos contaram com as contribuições do neuropsicólogo Alexander Luria (1992), que analisou a influência dos fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento humano. Para Luria, a linguagem, o pensamento e a memória não podem ser considerados capacidades meramente localizadas em áreas cerebrais específicas, mas precisam ser considerados como sistemas funcionais complexos.

O desenvolvimento cerebral é flexível, tanto no aspecto estrutural quanto no funcionamento e é moldado por aspectos filogênicos (elementos referentes à espécie humana) e ontogênicos (componentes referentes ao indivíduo). Dessa forma, o homem, inicialmente biológico se transforma em

sócio- histórico em um processo de desenvolvimento psíquico que ocorre ao longo da vida e segue duas linhas:

Duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio- cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (VYGOTSKY, 1984, p. 52).

Com o desenvolvimento, a comunicação humana passa a se pautar nos signos e símbolos. A linguagem, nesse sentido, se constitui como o símbolo básico para a comunicação dos grupos humanos. A linguagem favorece a troca de ideias e permite que experiências sejam compartilhadas, por sua relação com o pensamento é componente fundamental para o desenvolvimento cognitivo como “meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais” (1987, p. 73).

Os signos estão impregnados de elementos culturais e conduzem “os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1984, p. 45)

Na perspectiva de desenvolvimento humano proposta por Vygotsky, a articulação entre a linguagem e o desenvolvimento cognitivo fica evidente quando se analisa o bebê humano e sua aparente fragilidade e dependência, se comparado com filhotes de animais. Para que possa sobreviver, o bebê precisa de um ser humano mais experiente que se dedique ao seu cuidado, proteção e a satisfação de suas necessidades básicas por um longo período. Na medida em que essa criança estabelece interações com os membros da cultura em que está inserida e com os objetos do mundo que a cerca, essas interações irão exercer impacto sobre o seu comportamento e sobre o desenvolvimento do seu pensamento.

O aspecto cultural é definido pela maneira como a sociedade organiza as suas tarefas e ferramentas. Esse aspecto interfere na construção de habilidades físicas e mentais dos indivíduos, pois o meio social em que vivem exige o domínio de certas habilidades para que as tarefas atribuídas sejam realizadas (LURIA, 1992).

Sendo assim, muito mais do que cuidar e proteger o bebê, o adulto exerce um papel importante, que é o de apresentar a cultura e significar as condutas do bebê. Dessa maneira, objetos e comportamentos exercem influência e adquirem especificidades de acordo com o grupo cultural ao qual os indivíduos pertencem (REGO, 2007, p. 59).

A participação no grupo cultural e nas relações sociais, possibilita que a criança realize aprendizagens que influenciam seu comportamento, em um processo dinâmico, no qual afeta e é afetada pelo meio. Dessa forma, pode-se dizer que, o desenvolvimento consiste em um processo socialmente construído, que articula o biológico e o social (VGOTSKY, 1984).

Esse aspecto evidencia a concepção sócio- interacionista, que afirma que o desenvolvimento humano decorre das constantes interações do indivíduo com o meio social e as formas psicológicas mais sofisticadas emergem do social. Assim, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada no indivíduo, mas é mediado pelo outro.

Vygotsky (1984) aborda como componente essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento humano a *mediação*, que se dá na interação entre os seres humanos e na relação destes com o mundo. As mediações ocorrem nas atividades humanas e são apoiadas por instrumentos e signos.

Os instrumentos mediam a relação entre o sujeito e o meio, auxiliando nas ações, e os signos se referem a elementos que representam ou expressam objetos. Já, os signos são uma forma de contato social construídos historicamente, que possibilitam a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. O domínio do signo, ou seja, da linguagem, possibilita que os seres humanos passem de um comportamento pautado essencialmente no biológico, para um comportamento norteado por funções psicológicas superiores, tais como a memória, a atenção, a percepção e o pensamento. A partir da experiência com o meio e do contato com o repertório cultural do grupo em que está inserido, o indivíduo irá construir e compartilhar com seu grupo social uma espécie de código, apoiado pelos signos, que lhe permitirá explorar, interagir e ocupar o seu lugar no meio que o cerca.



### 2.1.2 A articulação entre o pensamento e a linguagem

*À frase bíblica “No princípio era o Verbo”, Goethe faz Fausto responder: “No princípio era a Ação”. O objetivo dessa frase é diminuir o valor das palavras, mas podemos aceitar essa versão se a enfatizarmos de outra forma: No princípio era a Ação. A palavra não foi o princípio- a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação (Vygotsky, 1987, p. 131).*

Para que se possa compreender a articulação entre o pensamento e a linguagem, é preciso pensar em um primeiro pressuposto vygotskyano, o de que a função principal da fala é a comunicação, o intercâmbio social.

Segundo o autor, apoiados na linguagem, os grupos humanos podem se comunicar, instituir e partilhar significados e com isso, compreender eventos e situações. Nessa perspectiva, a linguagem permite que o indivíduo possa estabelecer relações com seus pares, que possa transmitir os conhecimentos historicamente construídos, representar objetos ausentes, analisar, abstrair e generalizar objetos e situações.

Com isso, além da função comunicativa, o desenvolvimento da linguagem gera alterações psíquicas e comportamentais. Na medida em que os *processos psicológicos* vão se organizando, a linguagem passa a nortear a atividade prática, em um processo mental complexo. As experiências são vivenciadas, armazenadas na memória e ações podem ser reconstruídas a partir da linguagem (VYGOTSKY, 1981).

A importância do aspecto social, ou seja, da interação com o meio é tão enfatizada por Vygotsky, que o autor afirma que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (1987, p. 24). Isso significa que para o autor, o desenvolvimento cognitivo não é proveniente apenas de fatores inatos, mas resultam de sua articulação com as atividades estabelecidas entre os indivíduos, nas suas relações sociais e culturais.

Há que se considerar ainda, que nessas interações com o meio o indivíduo exerce um papel ativo. No caso do processo de desenvolvimento da linguagem, a atuação do indivíduo na interação é dinâmica e não restrita à mera absorção de estímulos provenientes do meio. Segundo Vygotsky (1987) o

pensamento e a linguagem possuem origens diferentes. Isso porque, inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual.

O estágio pré- intelectual do desenvolvimento da fala é expresso pelo choro, balbucio, sons, gestos e expressões, mas ocorre de maneira difusa e está voltado para a satisfação de necessidades imediatas. Nesse período, a fala possui a função comunicativa e não cognitiva e está direcionada à atividade prática. Dessa forma, a linguagem inicialmente se constitui em um instrumento para que a criança possa explorar o meio e estabelecer uma relação superficial com o outro, geralmente voltada para a satisfação de suas necessidades imediatas (VYGOTSKY, 1987).

Na medida em que se desenvolve, a criança passa a utilizar a linguagem para resolver problemas práticos e pode até usar instrumentos para essa finalidade. Também descobre que cada objeto possui um nome e que precisa proferir o nome desse objeto para se comunicar. Nesse momento, a criança passa a utilizar a palavra como o substituto do gesto, o que lhe confere autonomia e também a recorrer ao adulto para estabelecer o significado das palavras (VYGOTSKY, 1987, p. 37).

Quando a criança passa a se utilizar da fala para estabelecer comunicação com seus pares, consegue realizar operações mentais complexas, já que com o domínio da linguagem, não precisa mais empreender uma relação direta com objetos fisicamente presentes para que possa expressar seus desejos e necessidades.

A influência da aquisição da linguagem oral nas modificações do comportamento infantil é elucidada por Luria (1992, p. 53):

[...] De início, os aspectos verbais e motores do comportamento da criança estão unidos. A fala envolve elementos referenciais, conversação orientada para os objetos, expressões emocionais, e outros tipos de fala social. Como a criança é rodeada pelos mais velhos, a fala passa a adquirir cada vez mais características demonstrativas, que permitem à criança indicar o que está fazendo e quais são as suas necessidades. Depois de um tempo, a criança usando a fala para estabelecer diferenciações para os outros, passa a fazer diferenciação para si mesma, internamente. Dessa maneira, a fala deixa de ser um meio de guiar o comportamento dos outros, e passa a servir à função de auto- orientação.

A articulação entre o processo de aquisição da linguagem e o desenvolvimento cognitivo é descrito de forma metafórica por Vygotsky, que

utiliza a comparação desse processo a duas linhas paralelas, que em determinado momento se cruzam e dão origem a uma nova forma de comportamento. De acordo com essa metáfora, aproximadamente no segundo ano de vida da criança, as curvas de pensamento e linguagem se unem e há o início de uma nova forma de comportamento. É nesse período em que a criança descobre que cada coisa tem um nome e então, a fala passa a nortear o intelecto e os pensamentos a serem verbalizados. Isso se manifesta na criança pela curiosidade, pela busca intensiva por comunicação e pela ampliação rápida de seu vocabulário.

Em seu primeiro ano de vida, a criança possui um vocabulário restrito e com isso, conta com um pequeno repertório de palavras para estabelecer suas intenções comunicativas. Com isso, muitas vezes utiliza-se de uma mesma palavra para referir-se a diversas categorias. O desejo por comunicar-se passa a se intensificar e a criança passa a fazer perguntas, a demonstrar a necessidade de comunicação e esses aspectos favorecem a ampliação de seu vocabulário.

Esse instante crucial, em que a fala da criança começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isto?”); e (2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos (VYGOTSKY, 1987, p. 53).

Ainda com relação à articulação da linguagem com o desenvolvimento cognitivo, por intermédio da linguagem, um determinado grupo partilha sentidos e significados e Vygotsky chamou a isso “generalização”. Cada palavra não serve meramente para designar um objeto, mas pertence a uma determinada classe ou grupo de objetos, que é compartilhada por determinado grupo no intercâmbio social. Sendo assim, quando uma palavra é proferida, esta carrega significados afetivos, vivências, experiências, o que lhe confere estreita relação com o pensamento (VYGOTSKY, 1987, p. 5-6).

Esse processo é dinâmico, muda de acordo com as experiências e os conceitos estabelecidos pelo grupo social. Para que haja linguagem faz-se necessário que signos sejam compreensíveis e para tanto, a criança depende de pessoas que traduzam e compartilhem os significados desses signos.

Quando a criança cresce, as experiências e vocabulários se ampliam e vão se armazenando como discurso interior. As ocorrências que vivenciou são agrupadas em uma mesma classe de objetos, eventos e situações, constituindo-se no “pensamento generalizante”. “Assim, a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do significado da palavra” (VYGOTSKY, 1987, p. 7).

No processo de formação de conceitos, o autor citado explica que primeiramente a criança compreende o significado das palavras como referência a objetos isolados, sem nenhuma forma de agrupamento. Num segundo momento, a criança percebe a formação de grupos de acordo com as relações entre objetos. Essa lógica é fundamentada em aspectos concretos e palpáveis e não em conceitos abstratos. E finalmente, os conceitos vão se tornando cada vez mais complexos e abstratos, em um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida do indivíduo.

Desse modo, palavra e significado estão atrelados. Nas palavras de Vygotsky (1997, p.150- 151) “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito de pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno de pensamento”.

No início do desenvolvimento da linguagem, uma palavra não é utilizada apenas para nomear um objeto mencionado, mas serve a diversas referências da criança. Depois, se referem a objetos em seu contexto concreto e por fim, a palavra é utilizada para nomear categorias abstratas (LURIA, 1992, p. 53).

Dessa maneira, ao analisar a questão da linguagem, a abordagem sócio- histórica da psicologia soviética, compreende o significado como uma parte integrante da palavra e sua estreita relação com o pensamento. Para Vygotsky (1997, p.6) “uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana”.

A linguagem não se restringe apenas à expressão de sons ou a emissão de palavras que representam algo conhecido, mas se relaciona com a formação do pensamento, como um “instrumento para a atividade intelectual e finalmente, como um método para regular ou organizar processos mentais humanos” (LURIA, 1981, p. 269). A estrutura da fala se articula com o

desenvolvimento cognitivo, que passa por transformações e encontra na fala um instrumento para expressão.

Na medida em que seu desenvolvimento cognitivo se aprimora, a criança passa a utilizar a fala para planejar uma ação, ou seja, pensa no que precisa fazer para conseguir efetivar essa ação e não no ato já ocorrido. Dessa forma, a linguagem exerce um papel para além das necessidades comunicativas, pois passa a integrar e a estruturar o pensamento e as relações sociais (VYGOTSKY, 1981, p. 295).

Inicialmente a fala possui a função comunicativa, de contato social. Posteriormente as funções da fala vão se diferenciando e assumem a característica de fala egocêntrica, ao acompanhar a ação e organizar o comportamento. E, por fim, consiste na fala interior, que se constitui na forma mais complexa de linguagem (VYGOTSKY, 1981). Enfim “o pensamento se torna verbal e a fala intelectual” e a fala interioriza-se porque sua função se modifica (VYGOTSKY, 1987, p. 54).

Vygotsky (1994) propõe a aquisição da linguagem como um paradigma para a compreensão da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. A linguagem, como foi explicitado possui inicialmente função comunicativa, instrumento que favorece a interação entre a criança com as pessoas e o ambiente. No decorrer do desenvolvimento infantil a fala se converte em fala interior e passa a organizar o pensamento da criança, em um processo mental interno.

### **2.1.3 Os conceitos de fala egocêntrica e fala interna na perspectiva Vygotskyana**

Para estudar o desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (1987) observou crianças e percebeu que quando colocadas em situações de conflito, falavam muito sobre o que poderiam fazer para resolver essas situações. Nesses momentos, as crianças exprimiam uma forma de planejamento e organização da ação, que o autor denominou fala egocêntrica.

Para o autor, a fala egocêntrica expressa a forma das crianças lidarem com situações difíceis, que provoquem conflito cognitivo. A fala egocêntrica expressa uma atividade racional, que se constitui em um importante instrumento para o desenvolvimento da inteligência. Dessa forma, “a fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais” (1987, p. 23).

A fala egocêntrica auxilia a criança no planejamento e resolução de problemas, é um recurso interno desencadeado pelas ações, pela forma como a criança lida com a realidade e auxilia no aperfeiçoamento de seus processos mentais.

Esse comportamento exprime um importante salto no desenvolvimento cognitivo, denotando a função de planejamento e organização do pensamento, expresso pela fala. Esse fato ocorre quando a criança percebe que não consegue realizar sozinha uma tarefa e que pode contar com o auxílio do adulto.

Aproximadamente aos sete anos de idade a fala socializada (utilizada para se comunicar com o outro) é internalizada. Nesse momento, além de seu uso interpessoal, a linguagem passa a adquirir uma função intrapessoal e se converte na fala interior (VYGOTSKY, 1984, p. 30).

Quando se desenvolve, a fala egocêntrica norteia o pensamento, o planejamento, a solução de problemas e assim a função deixa de servir apenas para a comunicação, mas como um instrumento de pensamento. Na medida em que a criança internaliza as experiências que vivenciou, reconstrói as ações e organiza seus processos mentais, o que lhe dá autonomia. Esse processo consiste em um salto no desenvolvimento, pois anteriormente as ações eram pautadas em eventos externos e a partir de então, passam a funcionar como recursos internos.

Vygotsky enfatiza a fala egocêntrica e sua importância desde muito cedo na vida da criança e nesse sentido explica que:

Nossas descobertas indicam que a fala egocêntrica não permanece por muito tempo como um mero acompanhamento da atividade da criança. Além de ser um meio de expressão e de liberação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido próprio do

termo, a busca e o planejamento da solução de um problema (VYGOTSKY, 1987, p. 20).

Dessa forma, a interiorização da ação estrutura o pensamento, isso porque nesse momento ocorre a interiorização do diálogo entre a criança e o meio externo. Para Vygotsky (1987, p. 21), “a fala egocêntrica é um estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior”, um importante instrumento de linguagem que organiza o pensamento.

A fala interior pode ser comparada com uma fala para si mesmo, um pensamento interiorizado, pensar em palavras ao invés de pronunciá-las.“(...) Embora se apoiando em raciocínios, referências e decisões de caráter verbal, a pessoa não fala alto, não conversa com ninguém. Realiza, isto sim, o discurso interior que é uma espécie de diálogo consigo mesma” (OLIVEIRA, 2010, p. 53).

A fala enquanto elemento organizador do pensamento adquire maior importância quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução. A ponto de Vygotsky (1984, p. 21) afirmar que “às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação”.

Sendo assim, a fala interior se desenvolve a partir de um longo processo, que envolve mudanças estruturais e funcionais. A partir do momento em que a criança domina a estrutura e finalidade da fala, esse domínio torna-se estrutura de seu pensamento e com isso, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 1987, p. 62).

Como visto, inicialmente a criança usa a linguagem como forma de comunicação e depois como manifestação do pensamento e essa construção envolve um processo gradual, que envolve mudanças e ocorre ao longo da vida.

A fase mais complexa de desenvolvimento da linguagem ocorre na medida em que linguagem aparece atrelada ao pensamento. Nesse período, as palavras passam a ser pensadas sem que necessariamente sejam faladas, o que possibilita o desenvolvimento de funções complexas de raciocínio, tais como fazer conexões e resolver problemas.

A linguagem abre espaço para o que Vygotsky (1987) denominou de “funções psicológicas superiores”, que consistem em processos mentais denominados superiores, pois são específicos de seres humanos e se referem à capacidade de planejar, usar a memória, a imaginação. Esses aspectos não são inatos, mas provém de aspectos biológicos e sócio- culturais, que emergem de processos psicológicos elementares.

O desenvolvimento da linguagem proporciona três mudanças fundamentais: a capacidade de lidar com objetos do exterior, mesmo que estes estejam ausentes; os mecanismos de abstração e generalização, que possibilitam a formação de conceitos, ordenação e categorização; e a função comunicativa, de intercâmbio de ideias e de transmissão de informações.

Nesse sentido, desenvolvimento da linguagem auxilia a superar a impulsividade, a planejar e controlar o comportamento, a expressar e organizar o pensamento. Nesse aspecto, a partir do desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (1987) evidencia significativas mudanças no modo da criança se relacionar com o meio, na ampliação de possibilidades comunicativas e na organização do modo de agir e pensar.

## **2.2 A Questão Biológica: funcionamento cerebral e aquisição da linguagem**

A fascinação do homem em conhecer o funcionamento cerebral e em específico, de buscar compreender como se dá o processamento da linguagem aparece em toda a história da medicina, que abriga relatos sobre a relação do cérebro com a linguagem. Nesse processo de investigação, o estudo de lesões e afasias<sup>2</sup> geram questionamentos e ganham mais elementos no Século XX, período em que há uma maior compreensão da articulação entre o encéfalo e a linguagem (FUENTES; CAMARGO, 2008).

---

2 Afasias: “... alterações de processos linguísticos de significação de ordem articulatória e discursiva produzidas por lesão focal adquirido no sistema nervoso central em zonas responsáveis pela linguagem, podendo ou não se associarem a alterações de outros processos cognitivos. Um sujeito é afásico quando, do ponto de vista linguístico, o funcionamento de sua linguagem prescinde de determinados recursos de produção ou interpretação (COUDRY, 2001, p. 5 In. NADER, PINTO, 2009).



Uma das descobertas mais impactantes na busca por compreensão do funcionamento cerebral com relação ao processo de desenvolvimento da linguagem se deu em 1835, por Jean Baptiste Bouillaud, que sugeriu que a fala seria controlada pelo lobo frontal. Naquele mesmo ano, Paul de Broca identificou um território cerebral responsável pela fala, o hemisfério esquerdo. Esses médicos chegaram a tais conclusões ocupando-se do tratamento de pacientes com lesões e afasias, não contavam com instrumentos para realizar exames do funcionamento cerebral, tendo como recursos de investigação o atendimento clínico e as autópsias (FUENTES; CAMARGO, 2008).

Em 1874, Carl Wernick apresentou estudos de casos clínicos de pacientes com alteração na linguagem decorrente de lesões na região superior do lobo temporal esquerdo (Área de Wernick). Em seus relatos, embora os pacientes apresentassem fluência na fala, emitiam frases sem sentido e tinham dificuldade de compreensão da fala (FUENTES; CAMARGO, 2008).

Essas descobertas possibilitaram fazer a relação entre as Áreas de Broca e de Wernick, bem como a articulação entre a estrutura muscular para o desenvolvimento da fala. A contribuição das descobertas desses pesquisadores favoreceu a compreensão da organização cerebral, o que vai muito além do que definir áreas específicas e suas atribuições dentro do complexo funcionamento cerebral, até porque “sabe-se hoje que as áreas de Broca e de Wernick estão interconectadas por meio do fascículo arqueado, que é constituído por fibras de associação” (FUENTES; CAMARGO, 2008, p. 121).

A visão de que a estrutura cerebral consiste em um todo complexo e interconectado foi defendida por Luria (1981) e Vygotsky (1987) que argumentaram que o cérebro é um sistema aberto, que integra sensações, percepções e representações mentais, que se alteram no decorrer do desenvolvimento humano. O desenvolvimento da linguagem perpassa por muitos aspectos articulados: as vocalizações, os gestos, as expressões faciais, os movimentos, os olhares, que se combinam em um conjunto complexo e articulado que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento (LURIA, 1999).

Nesse sentido, algo interessante evidenciado por Luria (1981) é a observação de uma predisposição funcional para a especialização do hemisfério esquerdo para a linguagem verbal, por outro lado, a constatação de

que a linguagem não-verbal, que consiste na base para a linguagem verbal é antecedida pelo hemisfério direito. O autor ainda sugeriu que pessoas com lesão no hemisfério esquerdo tendem a apresentar forte tendência de gestualidade, algo importante para o processo de reabilitação e que evidencia a integridade funcional entre os hemisférios direito e esquerdo.

Dessa forma, com o processo de especialização cerebral, o hemisfério direito se ocupa das atividades não-verbais e o esquerdo, das atividades linguísticas, verbais e cognitivas (LURIA, 1981). O hemisfério direito caracteriza-se pelo caráter postural e gestual, ou seja, não simbólico. Já, o hemisfério esquerdo, linguístico e simbólico, que precisa integrar-se para o surgimento de funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1987).

Em uma época na qual os pesquisadores estavam preocupados em definir áreas específicas do funcionamento cerebral, Luria (1981) afirmou que como a estrutura cerebral é dinâmica, não basta identificar uma localização espacial específica, mas zonas de trabalho, que de forma integrada são responsáveis por certas atividades cerebrais.

As suposições de Luria foram comprovadas de maneira mais precisa com o desenvolvimento de exames mais aprimorados, na década de 80, período em que verificou-se que alguns casos de alterações na linguagem não estavam circunscritos às áreas de Broca ou de Wernick, o que trouxe uma alerta sobre a importância de que a linguagem seja “concebida como um sistema complexo, com múltiplas representações simultâneas em regiões corticais e subcorticais” (FUENTES; CAMARGO, 2008, p. 123- 124).

É importante ressaltar que as crianças não possuem as áreas cerebrais bem estabelecidas, possuem uma pré-organização que será desenvolvida nas situações comunicativas. “Na criança, essas áreas não estão bem estabelecidas, e as desordens aferenciais, sensoriais e motoras podem transtornar a organização da linguagem, mesmo não havendo lesão cerebral” (ROTTA; PEDROSO, 2006, p. 134).

Lennenberg (1964) citado por Rotta e Pedroso (2006, p. 135) sugeriu que no nascimento as crianças possuem os dois hemisférios cerebrais *equipotenciais* para a aquisição da linguagem. Com a influência da programação genética, manifesta por “uma leve assimetria anatomofuncional com predomínio no plano temporal do hemisfério esquerdo” e a tendência a

uma maior estimulação cocleo- labiríntica dessa área, acrescidas da maturação e plasticidade cerebral possibilitam que nos primeiros anos de vida haja a especialização do hemisfério esquerdo para o desenvolvimento da linguagem”.

No entanto, os exames de tomografia, ressonância magnética e magnetoencefalografia, que permitem visualizar em alta resolução imagens do cérebro em funcionamento demonstram que áreas do hemisfério esquerdo e direito são ativadas na realização de tarefas linguísticas e ainda, que a atividade cerebral não ocorre apenas em áreas específicas da linguagem, o que evidencia que o cérebro é um órgão dinâmico e integrado (FUENTES; CAMARGO, 2008).

(...) Hoje está claro que no hemisfério esquerdo a área de Wernick está relacionada, em casos de lesão, com a dificuldade para encontrar o significado da palavra e sua relação com outras palavras da frase. Já a região temporal correspondente, no hemisfério direito, é responsável pela compreensão da emoção contida no ato de falar, ou seja, de compreender a carga afetiva da linguagem (PEDROSO; ROTTA, 2006, p. 133).

Para Rotta e Pedroso (2006) a aquisição da linguagem depende de etapas interdependentes que perpassam pela *sensação*, que possibilita sentir o som; a *percepção*, que possibilita reconhecer o som; a *elaboração*, que consiste em refletir sobre os sons percebidos e por fim, a *programação ou organização das respostas e articulação* que consiste na emissão sonora.

No adulto a linguagem é controlada, na maior parte das vezes, pelo hemisfério esquerdo. A percepção da fala conduzida pelo VIII nervo craniano ou nervo auditivo, chega à área de Wernicke, no lobo temporal esquerdo, onde a mensagem é decodificada. Essa informação é transmitida, via fascículo arqueado, para a área de Broca, no hemisfério esquerdo, onde é reelaborada a resposta motora. O hemisfério esquerdo, é portanto, dominante para a linguagem no adulto, mas não em crianças no início da vida (ROTTA; PEDROSO: 2006, p. 135).

Atualmente compreende-se que para que ocorra a aprendizagem, faz-se necessário que elementos cognitivos<sup>3</sup> atuem para essa finalidade, bem

---

3 “Para a Neuropsicologia, a cognição compreende a capacidade de atenção, percepção, memória, linguagem e movimento, dependentes do córtex cerebral funcionalmente ativo. Caracteriza-se por fenômeno construído através da inserção de diversas dimensões como: biológica, psicológica e social”. (DAMASCENO e GUERREIRO, 2000; DAMASCENO, 2005 In. RIECHI, 2008)

como o meio precisa proporcionar oportunidades adequadas (JOHNSON e MYCLEBUST, 1987 In. RIECHI, 2008). Para que ocorra a comunicação humana, além dos aspectos ambientais há a relação com o sistema nervoso, que do ponto de vista da neurolinguística, compreende um sistema complexo e abrangente (ROTTA; PEDROSO, 2006).

### 2.3 Pesquisas sobre o Desenvolvimento da Linguagem

*(...) Se trata de um código composto por símbolos que nos permite representar, expresar, comunicar ideias e/ou sentimentos. Estamos, sem dúvida, na presença de um instrumento de comunicação poderoso, onde a perícia cognitiva e/ou simbólica, individualiza, distingue e demarca a condição humana dos demais seres vivos. Podemos, pois, inferir que linguagem ultrapassa a sua função meramente comunicativa, assumindo contornos de suporte de pensamento (BESSA; LIMA, 2007, p. 4).*

A aquisição da linguagem se constitui em um importante marco no desenvolvimento infantil. Com a apropriação da linguagem oral, a criança pode ampliar sua capacidade comunicativa, pois passa a utilizar esse instrumento para mediar as relações com os seus pares.

Antes de abordar a aquisição da linguagem, é preciso definir o que se entende por linguagem. Para tanto, utiliza-se as contribuições de Viana (2004), que sugere que a concepção de linguagem hoje adotada nos meios acadêmicos e científicos compreende o fator lingüístico, o cognitivo e o interacional.

O fator lingüístico se refere à organização do discurso, às regras e esse aspecto possibilita que o código seja compartilhado. O fator cognitivo se refere ao conhecimento, é proveniente das experiências e vivências, que definem os modelos de cada falante. E o fator interacional se refere à maneira individual de interpretar e se relacionar com mundo (VIANA, 2000, p. 35).

De acordo com Santrock (2009, p. 54) antes de tudo, a “linguagem é uma forma de comunicação- seja falada, escrita ou gesticulada- que é baseada em um sistema de símbolos. A linguagem consiste de palavras utilizadas por

uma comunidade (vocabulário) e de regras para as variações e combinações (gramática e sintaxe).”

As linguagens humanas possuem *produtividade infinita e regras para utilização*. O que quer dizer que, independente das linguagens possuírem uma quantia finita de palavras, estas podem combinar-se, constituindo uma infinidade de discursos significativos. Esses discursos seguem as regras específicas de determinada linguagem, que são a fonologia, a morfologia, a sintaxe<sup>4</sup>, a semântica<sup>5</sup> e a pragmática<sup>6</sup> (SANTROCK, 2009, p. 54)

Rotta e Pedroso (2006, p. 132) define a linguagem como:

(...) Capacidade que a espécie humana tem de se comunicar por meio de um código simbólico adquirido, que permite transmitir seus pensamentos, ideias, emoções, etc. Entendemos, então, que linguagem é forma peculiar que o homem tem de se comunicar com seus semelhantes por meio de símbolos gestuais, orais e escritos.

Essas idéias são complementadas por Vila e Luque, que enfatizam a importância de não restringir o desenvolvimento linguístico ao aspecto verbal e definem linguagem como um “sistema de signos, que serve para expressar idéias e sentimentos” e que possui forma e função específicas. Para tanto, esses autores destacam questões peculiares da linguagem, tais como a forma e função, os componentes alfabéticos (que se referem aos fonemas e letras), o léxico (que se refere às palavras), o sintático (se refere às orações) e os componentes discursivos (que consistem nos períodos completos, com unidade temática. (LUQUE; VILLA, s/d, p. 303)

---

<sup>4</sup> SINTAXE: “Consiste na formação de palavras que constituem uma sentença que faça sentido em determinada linguagem” (SANTROCK, 2009, p. 55).

<sup>5</sup> SEMÂNTICA: “A semântica refere-se ao significado das palavras e sentenças. Cada palavra tem uma série de características semânticas ou atributos necessários para dar significado” (SANTROCK, 2009, p. 55).

<sup>6</sup> PRAGMÁTICA: Utilização da linguagem de acordo com os diversos contextos sócio- culturais (SANTROCK, 2009, p. 55). A pragmática estuda a linguagem articulada a comunicação efetiva, ou seja, inserida no contexto social e compreende tanto a utilização da linguagem pelo indivíduo quanto a capacidade de compreensão da linguagem emitida pelo outro. Nesse sentido, competência pragmática “diz respeito à competência comunicacional de quem fala em todas as suas manifestações” (PANCIERA; ROAZZI, 2010, p. 131).

O aspecto linguístico que permeia a aquisição da linguagem é explicitado por Fuentes e Camargo (2008, p. 125- 126):

Ao ouvirmos uma palavra, o primeiro passo é verificar se os sons são verbais ou não. Sendo sons verbais, verifica-se se os fonemas são da nossa língua e se o padrão sonoro corresponde ao de palavras de nossa língua ou não. Ao reconhecermos o padrão, será ativado o nosso léxico fonológico de entrada que, por sua vez, acessará o sistema semântico, levando ao conhecimento e à compreensão da palavra ouvida. O sistema semântico ativará o léxico fonológico de saída, que induzirá a uma programação motora da articulação da palavra desejada, gerando conseqüentemente, a fala. O mesmo acontece com a entrada visual de uma figura ou uma palavra escrita, sendo que a resposta gerada dependerá da forma de resposta que podemos dar: escrita ou falada.

A língua se estrutura de maneira dinâmica, de forma que os fonemas integram as palavras, se combinam em orações e finalmente se encadeiam em um discurso, um sistema integrado, que é composto de regras e morfologia. Portanto, segundo Luque e Villa (s/d) adquirir linguagem significa aprender a produzir e usar palavras em um contexto significativo, bem como ajustar as palavras às regras. Nesse sentido, os autores defendem a ideia de que na língua, forma e função são indissociáveis e se desenvolvem concomitantemente. Nessa perspectiva de linguagem contextualizada, um autor que desenvolveu uma pesquisa relevante com relação ao desenvolvimento da linguagem foi Brunner (1983), que ao analisar a aquisição da linguagem não se deteve na análise da emissão de sons pela criança, mas exaltou a pré-disposição humana para estabelecer relações sociais e comunicativas. Esse autor defende a ideia de que as capacidades cognitivas pré-linguísticas se manifestam precocemente na criança e servem de suporte para que esta possa adquirir a linguagem.

Para Brunner (1983), quando se fala que uma criança adquiriu a linguagem, significa que passou por um processo complexo, que compreende três aspectos principais: essa criança é capaz de produzir enunciações, o que se refere ao aspecto léxico; consegue significar a linguagem, que se trata do aspecto semântico, e possui uma intenção comunicativa, que se refere à pragmática da linguagem.

Os aspectos elucidados pelos autores mencionados anteriormente demonstram o quanto o processo de desenvolvimento da linguagem é

complexo e depende de diversos fatores. Para que uma criança aprenda a falar, precisa percorrer um caminho árduo, lento e gradual e esse processo envolve o desenvolvimento de mecanismos anatômicos- estruturais, funcionais e sociais (FELD, 2008).

Os aspectos sociais, que permeiam as relações entre os indivíduos, exercem papel fundamental no desenvolvimento da linguagem. Na relação com seus pares, a primeira forma de linguagem que a criança utiliza é a corporal, inicialmente com a finalidade de manifestar suas necessidades biológicas. Em um processo intensamente comunicativo, o bebê emite sinais corporais, que são interpretados e significados por seu cuidador (FELD, 2008).

Um componente que exerce um papel fundamental na comunicação do bebê com as pessoas que o cercam é o choro, pois é por meio dele que o bebê manifesta suas necessidades. Quando o cuidador<sup>7</sup> atende o choro ou outras manifestações do bebê, se dá um processo que envolve além da satisfação de necessidades biológicas, mas também aspectos afetivos e comunicativos. Com isso, se o desenvolvimento estiver transcorrendo dentro do esperado, no terceiro mês de vida, a criança já poderá ser capaz de discriminar algumas palavras (ROTTA; PEDROSA, 2006).

O cuidador reage aos sinais emitidos pelo bebê e por sua vez, esses sinais são transformados em outros códigos. Sendo assim, o choro, meio de comunicação mais utilizado no início da vida do bebê abre espaço para outros recursos vocálicos e gestuais, que são a base da comunicação prelinguística (FELD, 2008).

Pessoa e Seidl de Moura (2008) têm se dedicado à pesquisa da articulação de funções inatas com as relações díades, especialmente do bebê com a figura materna. As autoras citadas se dedicam à análise especialmente dos momentos de alimentação e higiene, em que cuidado e atenção são ações conjuntas. Os dados obtidos em suas pesquisas sugerem que as trocas decorrentes da interação entre a mãe e o bebê exercem influência mútua e possibilitam que o bebê aprenda, construa conhecimentos e adquira a linguagem.

---

<sup>7</sup> Utiliza-se o termo “cuidador” para referenciar a pessoa que se ocupa do cuidado do bebê, seja a mãe, o pai, um outro familiar, a babá ou o educador.

(...) Verifica-se que as mães tratam os bebês, desde as fases iniciais do desenvolvimento como pessoas às quais se podem atribuir gostos, desejos e sentimentos, e não como seres que se limitam a manifestar necessidades fisiológicas. A consequência dessa concepção manifesta-se na conduta materna de tentar adequar sua fala e seus gestos a algum tipo de denominador em comum com o bebê, a fim de estabelecer mais facilmente algum tipo de comunicação com ele. Isso fica evidente quando se observa a estrutura da “conversa” que ocorre entre a mãe e o bebê, bastante semelhante às conversas entre duas pessoas, nas quais um fala e o outro escuta, alterando-se os papéis de ouvinte e falante (PESSOA, SEIDL DE MOURA, 2008, p. 26).

A ênfase sobre a importância dos momentos de rotina é destacada por Luque e Villa (s/d), que explicam que quando as ações de cuidado são conduzidas de forma interativa e não meramente mecânica, possibilitam o desenvolvimento do bebê na medida em que propiciam estímulos comunicativos e favorecem a reciprocidade e a alternância de regras. Nessa relação, o adulto guia e auxilia o bebê em suas aquisições, bem como atribui maior capacidade e habilidades do que o bebê realmente possui, o que lhe possibilita desenvolver-se cada vez mais.

Os adultos, ao conversarem com os bebês, utilizam algumas características, que facilitam a aquisição da linguagem, tais como a tonalidade de voz, enunciações breves e repetitivas. E os bebês, por sua vez, exercem um papel ativo, tanto nas ações como nas reações e com isso, encorajam os pais a continuar interagindo (PESSOA e SEIDL DE MOURA, 2008, p. 25).

As sutilezas presentes na interação entre bebês e cuidadores também foi investigada por Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), que destacam que as interações entre cuidadores e bebês estão permeadas de olhares, de gestos e expressões, para os quais o bebê é muito sensível. Os autores ainda apontam que esses elementos favorecem relações comunicativas e promovem aprendizagens essenciais, que servirão de suporte para a aprendizagem da língua.

Do mesmo modo, esses elementos são elucidados por Scarpa:

Desde o nascimento, o bebê é mergulhado num universo significativo por seus interlocutores, que atribuem significado e interação às suas emissões vocais, gestos, direção do olhar. Até mesmo os diversos tipos de choro são “interpretados”, “significados” pelo adulto interlocutor. O bebê é, assim, visto como potencial parceiro comunicativo do adulto, que empreende uma “sintonia fina” com as



manifestações potencialmente comunicativas e significativas da criança, qualquer que seja o conteúdo expressivo (gesto, voz, balbucios, palavras ou frases). Há um ajuste mútuo nas conversações entre adulto e criança, de maneira que as vocalizações infantis não caem num vácuo comunicativo (SCARPA, 2009, p. 216).

Ainda sobre a relação entre cuidadores e bebês, Feld (2008) observou que algumas vezes os adultos consideram os bebês interlocutores e constroem uma espécie de “diálogo verbal imaginário”. Nesses diálogos, os adultos “emprestam a voz” quando procuram interpretar uma situação e tecem comentários como se fossem o bebê. Essas situações são significativas para o desenvolvimento infantil, pois além de favorecer a questão afetiva e relacional, estimulam o desenvolvimento da estrutura mental, na medida em que os sinais cerebrais e de articulação fonatória são estimulados (FELD, 2008).

O reconhecimento da criança como parceira na conversação e a importância de considerar o potencial comunicativo infantil, também é destacado por Viana (2000). Essa autora reforça a influência das possibilidades comunicativas para o processo de socialização e o acesso ao patrimônio cultural por parte da criança. Outro aspecto fundamental ressaltado pela autora é a qualidade e a regularidade das experiências com o cuidador, que possui impacto crucial para o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, as pesquisas apresentadas elucidam que a motivação para que a criança desenvolva a linguagem oral é a comunicação, a socialização, o desejo de estabelecer laços com o outro. Pode-se perceber a importância das primeiras relações da criança e nesse sentido, para que o desenvolvimento infantil ocorra de maneira esperada, é importante o estabelecimento de um canal afetivo e da interação (LUQUE; VILLA, s/d).

A aquisição da linguagem é um fator decisivo para o desenvolvimento psicológico, se relaciona com o meio social e com o aspecto biológico e possui relação com o cognitivo. Esse aspecto é abordado por Jobim e Souza (2008), que destacam que:

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. (...). Nessa perspectiva, a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido, reconquistando seu lugar de sujeito e autora no mundo em que se encontra estabelecida. Sendo sujeito, a criança não pode permanecer sem voz, e é no diálogo com o outro

que ela mostra a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da sua existência ativa no mundo (JOBIM E SOUZA, 2008, p. 24).

Por meio da contribuição teórica dos pesquisadores elucidados nesse sub-capítulo, pode-se dizer que o ser humano é um aprendiz da linguagem e esse processo inicia no nascimento e persiste ao longo da vida. Dessa forma, a aquisição da linguagem perpassa por um processo de aprendizagem, que é construído nas relações entre seres humanos e essas relações possuem significado pessoal, social e cultural.

Nesse processo, o domínio da linguagem oral traz para a criança a possibilidade de comunicação, estreita a interação, favorece a transmissão cultural e gera o sentimento de pertencimento a um grupo, elemento fundamental para a formação da identidade. Sendo assim, os fatores sociais, cognitivos, biológicos e linguísticos interagem entre si e afetam o desenvolvimento global do indivíduo (OLIVEIRA; HEKAVEI, 2009).

### **2.3.1 A importância das primeiras relações**

A maneira como as famílias cuidam dos bebês e enxergam o desenvolvimento infantil, ocorre de forma diferenciada nas diferentes culturas e varia nos diferentes momentos históricos. Em algumas culturas o potencial comunicativo dos bebês é evidenciado, em outras por sua vez, proporcionam uma forma de comunicação mais limitada (VIANA, 2000).

No entanto, pesquisadores têm percebido que apesar das diferenças culturais, independente da cultura, etnia ou nacionalidade, as crianças demonstram semelhante desenvolvimento na aquisição da linguagem (SHIGETOMI, 2004).

Na sociedade atual, têm se enfatizado o papel do contexto familiar e as possibilidades comunicativas dos bebês, que são anteriores à aquisição da linguagem verbal.

Esse fato aponta uma grande mudança de olhar sobre o potencial comunicativo do bebê, que foi considerado passivo por muitos anos. A divulgação de informações decorrentes de pesquisas interdisciplinares

possibilitou que os pesquisadores passassem a considerar as capacidades comunicativas e a percepção auditiva do bebê e a valorizar a comunicação mãe- bebê (OLIVEIRA, 2004).

Viana (2000) alerta sobre a forma dos pais se comunicarem com o bebê e sobre o papel da cultura nessas relações, que se evidencia especialmente quando o bebê é considerado um interlocutor, quando há intenção comunicativa por parte do adulto. O autor enfatiza que essas experiências comunicativas com seus pares serão essenciais para o processo de aquisição da linguagem da criança e do acesso à cultura.

Sobre esse processo, Figueiredo (2003) explica que desde que nasce, o bebê constrói um *estilo comunicativo* com as pessoas que cuidam dele, especialmente com a mãe, dada a sua importância na construção psíquica da criança no primeiro ano de vida. Nessas interações ocorrem trocas comunicativas, nas quais atuam o aparato biológico e o aspecto social, quando as pessoas que se relacionam com a criança estão dispostas a se comunicar com ela.

Sendo assim, o aparato biológico por si só é insuficiente, é preciso que a mãe ou cuidadores atribuam significado relacional às atitudes do bebê, que signifiquem e possibilitem a construção de sentido às vocalizações emitidas pela criança (FIGUEIREDO, 2003).

As experiências comunicativas entre cuidadores e bebês formam objeto de pesquisa de Feld (2008), que colheu dados que sugerem que a mãe e demais cuidadores, quando se relacionam com o bebê, geralmente ouvem e repetem sons, proporcionando experiências comunicativas que serão essenciais para o desenvolvimento da linguagem. Nesse processo, Feld observou que o adulto repete o som para a criança, amplia e significa, quando relaciona aquele som com uma palavra ou expressão com sentido na língua.

A importância das primeiras interações no processo de desenvolvimento da linguagem é destacada por Lemos, Barros, Amorim (2006), que sinalizaram as reações da criança frente às interações com seus cuidadores. Os autores sugerem que a criança primeiramente observa as reações e o comportamento de seus cuidadores com relação ao seu próprio comportamento e demonstra compreensão sobre as intenções de seus familiares, num primeiro momento baseada nas sutis variações no tom de voz e

expressões faciais. Para que possa se comunicar, inicialmente a criança utiliza vocalizações e gestos e depois, começa a perceber e a imitar expressões e sons utilizados pelos cuidadores, em um processo interativo. Para esses autores, dessa forma se constitui o início do processo de aquisição da linguagem (LEMOS, BARROS, AMORIM, 2006, p. 325).

Ainda se tratando das interações entre cuidadores e crianças no processo de desenvolvimento da linguagem, Borges, Salomão e Cavalcante (2003) perceberam em suas pesquisas, que a fala materna se ajusta às habilidades linguísticas da criança e dessa forma, a linguagem da mãe se adapta com o desenvolvimento cognitivo da criança. Essa comunicação é carregada de teor afetivo, troca de olhares, aspectos essenciais para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, as autoras enfatizam o papel dos adultos, sejam famílias e educadores em mostrar-se sensíveis às interações comunicativas das crianças devido ao papel crucial dessas relações para o desenvolvimento da linguagem.

As interações comunicativas entre cuidadores e criança e o papel das primeiras relações para o desenvolvimento linguístico foram enfatizadas por Brunner (1983), que percebeu que as brincadeiras com o cuidador, possibilitam a construção de conhecimentos importantes sobre a língua materna. Para o autor, nas brincadeiras com os pais ou cuidadores, a criança vivencia resultados comunicativos da linguagem e a intencionalidade da língua. Brunner ressalta que esse fator é fundamental, pois permite que a criança aprenda a usar a língua antes de começar a falar. Na medida em que o adulto interpreta e significa os sinais apresentados pelo bebê, se inicia um processo comunicativo que favorece o desenvolvimento da linguagem oral.

Apesar disso, Feld (2008) levantou dados em sua pesquisa que sugerem que algumas vezes as famílias não possuem a consciência de sua importância no papel de promotoras do desenvolvimento infantil e essa postura acaba dificultando o desenvolvimento da linguagem da criança. Nesse sentido, o autor destaca que é preciso que as famílias sejam informadas da importância do estímulo e da geração de necessidade do desenvolvimento da fala pela criança (FELD, 2008).

### 2.3.2 Atrasos na aquisição da linguagem

Como foi explicitado anteriormente, em uma condição de desenvolvimento típico, as reações da criança fornecem estímulo para que os cuidadores estabeleçam interações linguísticas com ela, o que fornece elementos importantes para o desenvolvimento linguístico. No entanto, em sua pesquisa, Crestani *et al.* (2010) colheram dados que sugerem que as limitações da fala das crianças acabam impedindo um diálogo fluente entre cuidador e criança, o que faz com que os limites biológicos dos sujeitos acabem sendo reforçados.

Segundo os autores, justamente pela dificuldade de interpretar a fala de seu filho, a mãe (tomada na pesquisa como principal modelo linguístico) não consegue dar as respostas para a criança, o que caracterizaria o modelo linguístico importante para o desenvolvimento da linguagem de seu filho. Essa situação acaba gerando uma relação circular: a mãe não conversa com seu filho, pois este não fornece as respostas esperadas e sem estímulos linguísticos necessários, as possibilidades linguísticas da criança acabam sendo limitadas.

Nesse sentido, Lemos, Barros e Amorim (2006) pesquisaram o impacto das concepções familiares nas ações e no enfrentamento das dificuldades no desenvolvimento da linguagem infantil, com a finalidade de investigar as crenças e concepções dos familiares acerca das dificuldades da linguagem de seus filhos.

As autoras encontraram dados que sugerem falta de orientação aos familiares sobre as dificuldades dos filhos, o que acarreta uma espera pela melhora do quadro. Explicam ainda que, como essa melhora não ocorre sem um programa de intervenção, perde-se um tempo precioso no desenvolvimento da criança.

Outro aspecto apontado nas investigações de Lemos, Barros e Amorim (2006) é o fato de que os pais relacionam o desenvolvimento da linguagem da criança com a inteligência, atribuem causas orgânicas e emocionais às dificuldades da criança e muitas vezes se culpabilizam pelos problemas de desenvolvimento da linguagem que possam ocorrer com a criança. As autoras

ainda perceberam que as dificuldades geram reações emocionais nos pais, muitas vezes manifestadas por reações agressivas com o filho(a) (LEMOS, BARROS, AMORIM: 2006).

Os dados colhidos na pesquisa apontam ainda que as alterações no desenvolvimento da linguagem podem gerar problemas nas relações familiares e influenciar o desenvolvimento global e a aprendizagem da criança. Portanto, as concepções dos familiares acerca do desenvolvimento da linguagem são de suma importância, pois influenciam as relações e as ações com a criança.

Os resultados da pesquisa de Lemos, Barros, Amorim (2006) sugerem que os pais apresentam preocupação com a alteração no desenvolvimento da linguagem de seus filhos, mas possuem poucos recursos para lidar com a situação, o que acarreta uma espera por atendimento. Muitas vezes há demora por atendimento ou espera-se que a situação se resolva por si só e assim, pode ocorrer um agravamento no caso. Com isso, as autoras enfatizam a necessidade de escuta da família por parte dos profissionais envolvidos com a criança, a importância de orientação, de apoio e da articulação entre os profissionais que atuam com a criança (especialmente entre os especialistas da área da saúde e da educação).

Nesse sentido, as autoras sugerem que:

Ter uma criança com deficiência ou dificuldades especiais, inclusive de linguagem, gera angústia familiar e pode desencadear conflitos que afetam a saúde da família e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Se tais dificuldades não forem tratadas, comprometem o futuro dessas crianças do ponto de vista emocional, social, cognitivo e de aprendizagem (LEMOS, BARROS, AMORIM, 2006, p. 324).

Ainda sobre as dificuldades relacionadas com o contexto familiar, Feld (2008) e Zorzi (2000) destacam que muitos casos diagnosticados como atrasos de desenvolvimento ou déficits normalmente não são decorrentes de lesões ou comprometimentos biológicos, mas resultam de fatores ambientais que não promovem o desenvolvimento infantil. Esses autores levantaram dados que sugerem que boa parte dos diagnósticos de atrasos ou déficits podem ser decorrentes da falta de estimulação, de fatores emocionais ou de exigências incompatíveis com a capacidade da criança.

O impacto do contexto ambiental no desenvolvimento da linguagem de crianças de três anos foi evidenciado na pesquisa de Farkas (2001) citado por Santrock (2009) que obteve dados que sugerem significativa diferença no desenvolvimento da linguagem decorrente do contexto sócio- econômico. De acordo com o autor, as crianças inseridas em um ambiente de pobreza apresentaram mais defasagens no desenvolvimento da linguagem quando comparadas com crianças de classe econômica mais favorecida e essa diferença persistiu até o ingresso das crianças no ensino fundamental.

Além do contexto familiar, é preciso refletir sobre o âmbito educacional, considerando a importância das instituições de educação infantil enquanto espaços promotores da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

## **2.4 A Creche Enquanto Espaço Promotor do Desenvolvimento Infantil**

*Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano pequenino, mas exuberante de vida, dependente, mas capaz de polarizar atenção ao redor de si; todo aberto ao outro, mas que só se desvela se no outro, houver paixão (DIONET, 2001, p. 11).*

Historicamente as creches surgiram não com objetivos voltados para os direitos da infância, mas com o intuito de atender as crianças enquanto as mães trabalhavam. Do mesmo modo, predominou durante muito tempo baseada no modelo médico e filantrópico, contemplando ações sanitárias, assistencialistas e morais.

Dionet (2001) destaca que a partir da década de 40, o Brasil começou a formular mudanças públicas para a infância, mudando o enfoque da mãe trabalhadora para a criança em desenvolvimento e do espaço assistencial para o espaço educacional.

Com isso, as mudanças sociais acerca da concepção de criança e de infância trouxeram consequências em relação ao papel das instituições de educação infantil. As creches passaram da Assistência Social para a Educação e com isso, iniciaram-se discussões a respeito do papel dessas instituições,

que teria que ir além do mero assistencialismo passando a integrar as funções de cuidar e educar de forma indissociável.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96 (BRASIL,1996), forneceu bases legais que contribuíram para a transformação dessas instituições e para a formação dos profissionais para atuar nesse nível de ensino, em consonância com as novas exigências sociais da educação infantil. Essa discussão social possibilitou que fossem iniciadas transformações nos currículos, metodologias e na organização dos espaços das instituições.

A valorização da infância, assim como a divulgação das pesquisas possibilitaram aos pais considerar essa etapa de desenvolvimento, não mais concebida socialmente como passageira ou transitória, mas como uma etapa importante para a constituição do ser humano. Do mesmo modo, como as creches deixaram de serem vistas sob a perspectiva de atendimento da criança carente ou abandonada, a sociedade passou a enxergá-la como uma instituição que apóia a família e auxilia no desenvolvimento da criança (DIONET, 2001).

Esse movimento social, aliado com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, acarretou uma crescente demanda para as instituições de educação infantil nas quais as crianças passaram a ficar a maior parte de seu tempo, cerca de dez a doze horas diárias.

Nesse sentido, Barbosa (2010) adverte que nos últimos anos, as vagas para o segmento creche foram quantitativamente ampliadas, mas que em sua opinião ainda não é possível afirmar que haja uma pedagogia específica, que respeite as singularidades das crianças de zero a três anos. A autora destaca a falta de conhecimento sobre o desenvolvimento dos bebês e ainda ressalta que as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores (BARBOSA, 2010, p. 1-2).

Devido a importância dessa etapa educacional para o desenvolvimento infantil, muitos pesquisadores têm se dedicado a pesquisar a qualidade da educação infantil e denunciam entre outras dificuldades a formação escassa dos profissionais (SILVA e BOLSANELLO, 2002; SOUZA, 2008) e a fragmentação entre o cuidado e a educação (MARIOTTO, 2009; EMMEL e VITTA, 2004).



Apesar de todos os avanços conquistados até a atualidade, os dados obtidos por esses pesquisadores apontam para a ideia de que a função da creche é a de atender a mãe trabalhadora, sendo que a sua finalidade é a de suprir necessidades não atendidas pelas famílias. Essa concepção acarreta uma visão pautada nas dificuldades das famílias, na impossibilidade de um atendimento satisfatório e na ideia de que a instituição de educação infantil existe para substituir a família. Outra informação relevante proporcionada pelas autoras é a de que as próprias educadoras apontam sua falta de compreensão sobre o desenvolvimento infantil e com isso, pautam sua atuação nas experiências que tiveram como mães (SOUZA, 2008; VITTA e EMMEL, 2004).

Esse aspecto elucida a importância da discussão acerca da educação infantil enquanto direito da criança e o papel do educador no desenvolvimento infantil.

#### **2.4.1 O papel do educador no desenvolvimento da linguagem infantil**

Como visto, a infância se constitui em um tempo singular para o desenvolvimento do indivíduo, que pressupõe recursos físicos e psíquicos. Como a instituição de educação infantil passou a ser um importante contexto para o desenvolvimento, conseqüentemente o educador passou a exercer um papel crucial na constituição dos sujeitos e a exercer os papéis de cuidar, educar e prevenir defasagens no desenvolvimento (MARIOTTO, 2009).

A importância do educador e seu papel no desenvolvimento infantil foi abordado por Souza (2008, p. 12), que sugere que:

(...) O educador é um personagem com grande influência sobre o desenvolvimento infantil, já que interage com a criança durante muitas horas do dia. É o educador que muitas vezes acompanha o nascimento do primeiro dente, o desempenho dos primeiros passos ou os primeiros sinais de que algo não vai bem com a criança pequena. Só isso o torna um co-responsável pela formação da criança. E dessa forma, possivelmente deve ter conhecimentos que o auxiliem em sua função, favorecendo as ações promotoras do desenvolvimento infantil.

Para apoiar o seu trabalho com as crianças de zero a cinco anos de idade, os profissionais da educação infantil tem como apoio o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998). Nesse documento, a linguagem ocupa o espaço de um dos eixos básicos dessa etapa educacional. Ressalta a importância da linguagem para a formação humana, para as ações e interações entre os seres humanos e destes com o mundo, bem como o papel da linguagem enquanto instrumento para a construção de conhecimentos e a sua importância para o desenvolvimento do pensamento.

De acordo com este referencial, a aprendizagem da linguagem ocorre por meio das interações que o sujeito estabelece desde o nascimento, destacando a importância das situações em que a criança ouve adultos falarem. Sugere que sejam realizadas conversas com as crianças, ressalta o papel do professor ajudando a criança a se expressar e fornecendo um modelo de linguagem estável, sem infantilizações.

O documento também orienta que as crianças sejam expostas a diversas situações comunicativas e expressivas, com a finalidade de que desenvolvam a oralidade em diversos contextos comunicativos.

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral. Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem (BRASIL, 1998, p. 134).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil destaca a importância de considerar a criança como sujeito social e cultural, de favorecer as trocas entre crianças e adultos e entre as crianças, de propiciar o uso da língua em diversos contextos, de ampliar as capacidades linguísticas infantis e a importância do professor nesse processo.

Cabe ao professor, atento e interessado, auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas. Ouvir atentamente o que a criança diz para ter certeza de que entendeu o que ela falou, podendo checar com ela, por meio de perguntas ou repetições, se entendeu mesmo o que ela quis dizer, ajudará continuamente o processo de desenvolvimento linguístico. (BRASIL, 1998, p. 136)

Além desses aspectos, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que em seu volume 3, ressalta a importância de que o ambiente seja preparado de modo a propiciar segurança, confiança e acolhimento para que as crianças possam satisfazer suas necessidades, expressar seus sentimentos, desejos e necessidades.

As orientações deste Referencial são convergentes com as contribuições de Roncato e Lacerda (2005), que enfatizam que o educador tem o papel de proporcionar *situações dialógicas práticas* que possibilitem a expressão da criança. Para que isso seja possível, as autoras alertam sobre a necessidade de que os educadores tenham compreensão do desenvolvimento infantil e ressaltam a importância de que esses profissionais exerçam o papel de interlocutores ativos, que desafiem e signifiquem as experiências comunicativas das crianças, promovam trocas que possibilitem que as crianças ampliem suas capacidades comunicativas em diversos contextos de uso da língua.

A língua oral se desenvolve no fluxo das interlocuções, mas a criança, a depender do ambiente no qual está inserida, pode ser mais ou menos estimulada a entrar em contato com essa linguagem oral, ou seja, a se colocar, a se fazer entender, a narrar. Tais aspectos podem ser trabalhados no espaço escolar se as situações dialógicas receberem maior atenção e puderem ser tomadas também, como espaço de construção do conhecimento necessário ao desenvolvimento infantil (RONCATO, LACERDA: 2005).

Ainda nesse sentido, Feld (2008, p.29) explica que as instituições de educação infantil devem proporcionar atividades socialmente relevantes, que promovam o uso real da língua, focando falantes e usos da língua. Para a autora “compreender e produzir sons são funções básicas do processo comunicativo e tem por função nomear o mundo, significar sinais que provém do meio, perguntar, responder e interpretar”.

Sobre o papel dos profissionais da educação infantil, Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) destacam a importância de que os profissionais realizem propostas que contemplem a música, a conversa, as brincadeiras, a leitura e a motivação para a comunicação. Também destacam aspectos preventivos no desenvolvimento da linguagem, tais como a importância do incentivo à amamentação, a alimentação adequada para cada faixa etária, a

não utilização de chupetas após o segundo ano de vida e a importância da parceria e diálogo com as famílias.

Outra pesquisa relevante, que aborda o papel do profissional da educação infantil, foi realizada por Garcia e Camargo (2007), autores que pesquisaram os recursos comunicativos utilizados por crianças de zero à dois anos em uma creche pública. Os dados obtidos pelos autores sugerem que as primeiras formas de comunicação estão voltadas para a satisfação de necessidades fisiológicas, mas na relação com os educadores e outras crianças há um aperfeiçoamento dessas formas comunicativas que se tornam mais complexas e demonstram íntima relação com o desenvolvimento intelectual. Com isso, as autoras citadas enfatizaram os aspectos não verbais e o desenvolvimento da linguagem oral e o fato de que a necessidade comunicativa impulsiona a aquisição da linguagem.

Sobre a importância das relações estabelecidas no período pré- verbal, Mariotto (2009, p. 143) afirma que:

Em resumo, nos berçários, a participação dos educadores nos momentos lúdicos não se resume apenas a observar a atividade dos bebês em torno dos objetos e brinquedos disponíveis. Exige uma participação ativa, significativa, isto é, capaz de traduzir em palavras a ação do bebê, permitindo a este construir simbolicamente e encenar imaginariamente suas representações e versões do mundo em si.

A qualidade na comunicação entre educadoras e bebês, foi destacada por Feld (2008), que alerta que não basta falar ao redor dos bebês e nem falar com os bebês, mas é preciso que haja uma preocupação em construir contextos estimulantes, com qualidade nas interações e que essas relações sejam permeadas de afetividade.

Esse aspecto é elucidado por Santrock (2009), que alerta que estimular o desenvolvimento da linguagem não consiste em recompensar a criança que fala corretamente uma palavra proferida por um adulto. Mas antes de tudo a criança precisa da interação, do envolvimento com familiares e educadores em situações reais de comunicação e uso da linguagem.

### 2.4.2 A formação continuada do educador

*“Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991 p. 58).*

Ao se abordar a importância do educador no desenvolvimento infantil no desenvolvimento da linguagem das crianças, um aspecto inerente ao seu papel precisa ser considerado: a necessidade de formação continuada.

Para Wajskop (2003), faz-se necessário que haja uma reflexão sobre as *competências* essenciais para o profissional da educação, que precisa permear a discussão da formação inicial e continuada. De acordo com a autora, essas *competências* devem ser desenvolvidas no decorrer de processos de formação, que sejam realmente pautados nas necessidades educacionais e culturais das crianças e seus familiares.

A educação consiste em um processo dinâmico, que por estar atrelado com o contexto social está em constante modificação. Não se pode acreditar que a formação inicial seja definitiva, mas precisa ser encarada como uma etapa inicial de um longo período de aprimoramento. Formação continuada como o próprio nome diz, envolve um percurso, uma trajetória, tem uma essência do incompleto, do inacabado (FLORES; HADLICH, 2006).

Candau (1997) explica que há uma concepção clássica de formação, pautada em cursos promovidos por instituições mantenedoras de sistemas educacionais, participação em simpósios e/ou congressos. Seu lócus de realização são os espaços onde normalmente é produzido o conhecimento e até muito recentemente foi o sistema mais frequente e o mais oferecido. Sobre essa visão clássica de formação continuada, Nascimento citado por Candau (1997) defende que sua eficiência, na maioria dos casos abrange apenas o âmbito individual, pois a falta de reflexão e interação com problemas reais do cotidiano do professor impede muitas vezes que esses conhecimentos sejam compartilhados e empregados no contexto coletivo. Para o autor, a falta de interação reflexiva e o distanciamento dos problemas reais dificulta a

articulação das questões teóricas abordadas nesse modelo de formação com a prática do professor.

Esse aspecto também foi discutido por Kramer (2005), que constatou que “a maioria das iniciativas de formação trabalha com a ideia de que é preciso ou possível jogar fora a experiência passada e começar tudo de novo”. Esse modelo de formação desconsidera os saberes e experiências docentes, novos métodos e propostas educacionais são propostos como se o professor não tivesse uma história prévia. A autora defende que “(...) a história vivida é preciosa, a teoria, os estudos, as discussões se misturam, se costuram aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vem da prática” (p. 223).

As questões inerentes ao modelo clássico de formação continuada do professor permearam pesquisas e reflexões e possibilitaram uma visão de formação continuada que não substitui o modelo anterior, pautado em cursos, palestras e congressos. Mas que, além desse modelo, utiliza o espaço escolar como lócus de formação, a reflexão do educador como instrumento privilegiado, o saber docente como referência, o reconhecimento e valorização do percurso profissional do educador (CANDAU, 1997).

A partir deste perspectiva, Perrenoud (1998) define como objetivos da formação continuada, ajudar o professor a: analisar, interpretar e compreender situações de seu cotidiano, pautado em base teórica e não meramente no senso comum; analisar práticas, rotinas e decisões tomadas; ampliar seu repertório de competências profissionais a partir da confrontação com outras práticas pedagógicas possíveis.

Nessa perspectiva, Schön (1990) citado por Porto (1998) explica a formação de um profissional reflexivo, em três idéias centrais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. A reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou seja, o saber-fazer. A reflexão-sobre-a-ação, para Schön, se refere a uma reconstrução mental, uma reflexão que decorre em uma nova percepção da ação. E a reflexão- na-ação consiste em pensar, com a análise teórica e verbal nas situações ocorridas com a finalidade de descrever, analisar criticamente a ação e produzir novas ações. Assim produz-se uma prática crítico reflexiva,

criativa e inovadora, na qual o educador assume um papel autônomo e transformador de sua prática profissional.

Nóvoa (1991) afirma que a formação continuada deve estar articulada com o fazer do professor, sendo que a referência deve ser o seu próprio trabalho uma vez que além de conteúdos acadêmicos, é preciso que, estejam as que se referem às mudanças que são necessárias para que os espaços educacionais se assumam como lugares de formação. Os ideais defendidos por esse autor contribuem de maneira significativa, ao se pensar no percurso da educação infantil e na busca pela identidade do profissional que atua com essa faixa etária. O autor defende que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1997 p. 25).

De acordo com Formosinho e Kishmoto (2002) há a necessidade de construir uma pedagogia da Educação Infantil por meio do desenvolvimento de programas de formação que levem ao crescimento profissional e pessoal dos professores, estimulando o desenvolvimento profissional fundamentado em um trabalho educativo e de atendimento de qualidade à criança.

O trabalho do educador infantil é marcado por muitas especificidades e com isso, a formação continuada desses profissionais precisa estar pautada nesses aspectos. Formosinho e Kishimoto (2002) ressaltam como singularidades do trabalho desses profissionais: características da criança pequena como: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família; integração entre educação e cuidados; necessidade de articulação com crianças, famílias e diferentes profissionais; integração e interação, “entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos” (p.48).

Acredita-se com isso que a formação continuada do educador é a forma mais efetiva de se buscar desenvolver no educador a criatividade, criticidade e autonomia. Para tanto, precisa-se estimular o exercício da

prática reflexiva, na qual o educador questiona, avalia, dá um novo significado para a sua formação e sua prática pedagógica.

Sendo assim, o educador produz a sua própria profissão já que cria um saber reflexivo, que resulta em novos conhecimentos, aliando a práxis ao conhecimento científico e a novas práticas. Nesse processo, a reflexão resulta em inovação e conseqüentemente em autonomia.

Mendonça (2009) defende que refletir sobre as próprias ações possibilita que o educador reelabore e interprete as suas realizações com as crianças e dessa forma, reorganize a sua prática educativa (p. 10). Para Fiorentini (2007, p. 15 In. MATOS s/d) “o trabalho mediado pela reflexão e investigação sobre a prática educativa, é uma estratégia poderosa de educação contínua para professores”.

Por meio dessa estratégia formativa, o professor não se torna um mero receptor de fundamentos teóricos idealizados por outrem, mas pode utilizar os conhecimentos teóricos de maneira articulada com sua prática pedagógica, o que possibilita que se torne autor de sua prática. Para que isso seja possível, Mendonça (2009) ressalta que faz-se necessário que ele compreenda, interprete e explique as suas ações.

Oliveira (2003) destaca que os professores de educação infantil precisam dominar certos *conceitos e habilidades* necessários para a atuação com as crianças, que serão cruciais para a aprendizagem, o desenvolvimento e o direito à infância. Devem aprender a planejar o cotidiano, os espaços e tempos e garantir a organização de um ambiente de modo a propiciar: espaços que sejam acolhedores, seguros e desafiadores, promover ações que favoreçam o aprendizado do cuidado pessoal, que favoreçam a brincadeira, a curiosidade e a imaginação, organizar tempos e ações voltadas ao interesse e necessidade das crianças em parceria com as famílias.

No caso da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Curitiba, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil apontam que:



Educadores e professores estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade como profissionais da Educação Infantil. Nesse processo, a formação continuada em serviço tem papel fundamental como espaço de reflexão sobre a prática atrelada às expectativas de um profissional que atue de modo indissociado nessa etapa educacional (CURITIBA, 2006, p. 33)

Ainda com relação a necessidade de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, o documento enfatiza que:

Conhecer o desenvolvimento infantil permite ao profissional compreender a criança, subsidiando e orientando sua prática para uma participação ativa enquanto sujeito mediador que cumpre as funções complementares do cuidar e educar. Compreendendo-se, nesse sentido, que nos ambientes onde atuam profissionais de diferentes formações como professores e educadores, seja necessário um trabalho conjunto entre ambos, sem hierarquização ou divisão entre educação e cuidados, reconhecendo a criança como um ser inteiro e não fragmentado (CURITIBA, 2006, p.3)

O documento sugere uma concepção de formação continuada reflexiva, valorizando os conhecimentos prévios dos educadores, articulação entre teoria e prática pedagógica, busca pela superação do profissional de educação como mero executor de práticas pensadas por outros profissionais e de estabelecimento de uma condição de autonomia para os profissionais da educação (CURITIBA, 2006).

Em sua pesquisa, Nadolny (2010) dedicou-se a análise das estratégias de formação continuada para profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da cidade de Curitiba, com ênfase na linguagem do movimento. A autora identificou um percurso de busca por um modelo de formação que considerasse a reflexão e os saberes docentes e identificou diversas ações nesse sentido, tais como: a ênfase no papel do pedagogo enquanto formador e organização de ações nas quais os Centros Municipais de Educação Infantil e Centros de Educação Conveniados tenham espaço para discussões, a oferta de diferentes modalidades de formação como (cursos presenciais, oficinas, palestras, cursos na modalidade à distância, encontros para estudos e trocas de experiências), elaboração de materiais didáticos para subsidiar o trabalho educativo do professor, horários específicos para

professores e educadores realizarem o planejamento e estudos, reuniões pedagógicas (voltadas para estudo, planejamento e discussões).

Encerra-se essas considerações com as palavras de Nóvoa (1997, p. 9), que afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.

### **2.4.3 A importância da integração entre instituições de educação infantil e famílias**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 29. prevê que a educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Esses aspectos também são ressaltados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil em seu Artigo 7º, inciso II<sup>8</sup> e nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (CURITIBA, 2006) que estabelece a ação compartilhada entre famílias e Centros Municipais de Educação Infantil.

No caso das Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, é evidenciado o reconhecimento da família como a principal instância responsável pela da criança e é destacada a necessidade do estabelecimento de uma ação compartilhada entre a instituição de educação infantil e as famílias (CURITIBA: 2006, p.43-44).

No entanto, apesar da importância da integração entre as instituições de educação infantil e famílias, esse relacionamento e o cumprimento da legislação nem sempre é fácil. Na pesquisa de Souza (2005), os educadores ressaltaram como uma dificuldade essencial no desenvolvimento de suas funções a falta de participação das famílias na creche e a conseqüente sobrecarga de trabalho.

---

<sup>8</sup> O Artigo 7º, inciso II assume a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças em parceria com suas famílias.

Maranhão e Sarti (2008) apontam os conflitos presentes na relação entre educadores e famílias e constatam que muitos conflitos entre familiares e instituições de educação infantil ocorrem devido a divergência nos pontos de vista, especialmente na condução de elementos ligados ao desenvolvimento infantil.

Para superar essas dificuldades e alcançar a tão almejada integração entre instituições e famílias, as autoras sugerem que a organização dos espaços de educação infantil considerem a organização da sociedade atual. Nesse sentido, é fundamental promover a participação dos familiares, possibilitar o acesso e a transparência, estabelecer uma relação de confiança. Embora as autoras também alertem que ao mesmo tempo em que haja a participação sejam impostos os limites necessários para um espaço institucional e coletivo.

A importância da integração entre as instituições de educação infantil e famílias adquire uma importância ainda maior quando se reflete acerca da prevenção de defasagens do desenvolvimento infantil ou encaminhamentos necessários para a criança que já apresenta alguma dificuldade.

Esse aspecto é elucidado por Kramer (2005, p. 181):

É consenso entre especialistas que os primeiros anos de vida são caracterizados por um rápido e significativo desenvolvimento físico e mental, e esses aspectos têm sido considerados como os alicerces das capacidades cognitivas e emocionais futuras. A educação infantil assume um importante papel, pois é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social.

## **2.5 Um Olhar Sensível para os Atrasos e Defasagens no Desenvolvimento da Linguagem**

Um olhar específico para os atrasos e defasagens no desenvolvimento da linguagem é de grande importância, uma vez que essas questões ainda não são tratadas de forma adequada na realidade brasileira. Alguns autores que se

dedicam a essa questão, tem compartilhado dados preocupantes, que explicita-se na sequência.

Zorzi (2000) percebeu, em suas investigações, que na realidade brasileira há uma tendência de que os déficits no desenvolvimento da linguagem na infância sejam considerados passageiros e espera-se que com o tempo sejam resolvidos. O autor destaca que em alguns casos, os atrasos e dificuldades no desenvolvimento da linguagem tem causas simples, fáceis de serem corrigidas, mas em outros podem indicar defasagens importantes no desenvolvimento que precisam de uma atuação imediata. Dentre vários transtornos no desenvolvimento o autor ressalta a deficiência intelectual, a surdez e o autismo.

Zorzi (2000) alerta que a melhor compreensão do desenvolvimento da linguagem pode auxiliar o desenvolvimento de medidas preventivas, já que o desenvolvimento da linguagem não ocorre sozinho e traz consigo o desenvolvimento de capacidades sociais, afetivas e intelectuais. Dito isso, o autor alerta sobre a consequência de que outros aspectos do desenvolvimento sejam afetados. Para a detecção precoce exercem papel decisivo o pediatra, os familiares e educadores que convivem com a família e acompanham o desenvolvimento da criança.

A preocupação com a dificuldade no diagnóstico precoce e no acompanhamento do desenvolvimento da linguagem da criança é compartilhada por Bessa e Lima (2007), que destacam a necessidade de que sejam utilizados instrumentos que possibilitem a avaliação da linguagem da criança, bem como a intervenção precoce a fim de evitar dificuldades que possam interferir negativamente no desenvolvimento infantil.

Rotta e Pedrosa (2006, p. 141) apontam como fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem a hereditariedade, infecções congênitas, drogadição materna, prematuridade, asfixia perinatal, icterícia, meningites, articulação com problemas de desenvolvimento, síndromes, distrofia muscular, hidrocefalia, neurofibribose, psicopatias e ambiente familiar conturbado.

Riech (2008), que pesquisou o impacto do nascimento do pré-termo com baixo peso nas funções neuropsicológicas de escolares e levantou importantes dados acerca dos riscos da prematuridade e o baixo peso ao nascimento para o desenvolvimento infantil. Os dados encontrados pela autora

sugerem maior comprometimento nas habilidades tátil-cinestésicas, viso-construtivas, viso-motora e memória visual; dificuldades no desempenho escolar de aritmética e leitura; frequência maior de transtornos de aprendizagem e transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. A autora ainda alerta sobre um risco ainda maior, o fato de que condições socioeconômico-culturais e educacionais potencializam as dificuldades dessas crianças. Por isso, sugere a necessidade de acompanhamento e intervenção precoce dessas crianças, a fim de minimizar suas dificuldades e potencializar o desenvolvimento infantil.

O caráter preventivo e a importância da atenção precoce da linguagem como forma de prevenção de futuros distúrbios de aprendizagem, como a dislexia, foram elucidados por Schirmer, Fontoura e Nunes (2004). Esses autores ressaltam que em uma análise do desenvolvimento da linguagem sejam considerados os aspectos afetivos e emocionais da criança e destacam os três primeiros anos de vida como essenciais.

A identificação precoce de distúrbios da linguagem oral é fundamental, pois tais alterações podem comprometer não somente o desenvolvimento linguístico da criança, mas também a escolarização formal e os relacionamentos pessoais. É importante, portanto, avaliar habilidades que fazem parte do desenvolvimento normal da linguagem oral, especialmente em crianças de educação infantil, pois, muitos dos distúrbios de linguagem oral podem ser amenizados com tratamento, principalmente quando diagnosticados no seu início e tratados oportunamente, possibilitando reduzir não somente os distúrbios orais, mas também a incidência ou a gravidade dos problemas secundários na alfabetização (FERRACINI, *et al.* 2006, p. 125).

Esses autores enfatizam a importância da detecção e quando necessário, do tratamento precoce no caso dos distúrbios de desenvolvimento da linguagem e indicam para tanto, o uso de instrumentos adequados, que avaliem a linguagem expressiva e receptiva. No entanto, alertam que há poucos instrumentos para avaliar o desenvolvimento da linguagem de crianças de três a cinco anos em âmbito nacional (FERRACINI, *et al.*, 2006, p. 125).

Essas idéias são compactuadas por Andrade (1997), que sugere que a consequência das desordens no desenvolvimento da linguagem são as dificuldades no relacionamento interpessoal, as sequelas emocionais e dificuldades na escolarização. Como outro agravante, a autora aponta a

existência de poucos estudos brasileiros na área do desenvolvimento da linguagem e quando ocorrem, em sua maioria, são pautados nos aspectos auditivos. Aponta também a falta de estrutura do sistema de saúde no que se refere ao atendimento de distúrbios de comunicação, especialmente com a escassez de recursos humanos para o diagnóstico e atendimento de distúrbio no desenvolvimento da linguagem e o despreparo dos fonoaudiólogos para o atendimento de programas de saúde coletivos.

Complementando as ideias sobre a integração entre profissionais da saúde e educação, Oliveira e Natal (2011) ressaltam que o desenvolvimento infantil passou a ocupar lugar de destaque nos cenários nacional e internacional e com isso, influenciou a fonoaudiologia, que deixou de atuar exclusivamente no espaço clínico, para atuar também no espaço educacional. Segundo as autoras, esse aspecto foi evidenciado na Resolução nº 309, de 2005, do Conselho Federal de Fonoaudiologia, que atesta que:

(...) o fonoaudiólogo deve desenvolver ações em parceria com os educadores, que contribuam para a promoção, aprimoramento e prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e voz que favoreçam e otimizem o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a parceria entre educador e fonoaudiólogo visa articular os saberes desses dois profissionais de modo a promover condições para o desenvolvimento satisfatório das crianças.

Rodrigues (2003) observou em sua pesquisa que o desenvolvimento infantil pode ser otimizado a partir da identificação precoce de defasagens de desenvolvimento do bebê, o encaminhamento para estimulação sistemática do mesmo e o apoio emocional aos pais a partir de um trabalho integrado com a família.

A autora explica que normalmente, os bebês que apresentam alguma alteração em seu desenvolvimento, são encaminhados para serviços de intervenção precoce, nos quais se encontram crianças com deficiências e síndromes mais severas, o que cria um estigma para que a família leve o bebê a esses locais. Como uma alternativa para essa situação, a autora sugere a utilização de escalas de desenvolvimento com a participação dos familiares, já

que esse instrumento pode ser adequado à dificuldade da criança, em um clima de maior descontração e envolvimento da família.

Rodrigues (2003) também percebeu que as intervenções realizadas pelos avaliadores despertavam o interesse dos pais em intervenções e brincadeiras que favorecem o desenvolvimento infantil e podem otimizar o desenvolvimento de bebês em situação de risco.

Ainda sobre os programas de intervenção precoce e acompanhamento de desenvolvimento linguístico, em sua pesquisa, Oliveira e Hekavei (2009) constataram que ocorreu evolução no desenvolvimento motor e linguístico das crianças quando as mães participaram de maneira mais ativa dos programas de intervenção precoce, pois compreenderam de que forma ocorre o desenvolvimento de seus filhos. Os autores ressaltam a importância de que profissionais envolvidos nos programas de intervenção precoce conheçam as concepções das mães e cuidadores, pois essas concepções norteiam as práticas e exercem impacto direto sobre o desenvolvimento das crianças.

Lima et. al. (2004) pesquisaram o desenvolvimento da linguagem, das funções auditiva e visual em cento e quinze bebês de três a doze meses de idade no contexto da creche. Para tanto, as autoras utilizaram as Escalas de Desenvolvimento Bayley II e os o Teste de Qui- quadrado ou Exato de Fisher. Os resultados dessa pesquisa sugerem que não foram encontradas defasagens no desenvolvimento dos lactentes, o que corroborou para as conclusões das autoras de que a creche pesquisada propicia condições para o desenvolvimento da linguagem e das funções auditiva e visual. Apesar dos resultados satisfatórios com relação ao trabalho realizado na creche, os pesquisadores ainda reforçam a necessidade de integração entre as áreas de saúde e educação.

## 2.6 Atenção Precoce e Desenvolvimento da Linguagem Infantil

A atenção precoce pode ser definida como:

[...] O conjunto de intervenções, dirigidas a população infantil de 0- 6 anos, a família e ao entorno, que tem por objetivo dar respostas o mais rápido possível à necessidades **transitórias ou permanentes**

que apresentam as crianças com transtorno em seu desenvolvimento ou que tem **risco** de apresentá-los. Essas intervenções, que devem considerar a globalidade da criança, devem ser planejadas por uma equipe de profissionais de orientação interdisciplinar ou transdisciplinar. (GAT: 2000)

Sendo assim, a *atenção precoce* consiste em um conjunto de intervenções destinadas às crianças, às famílias e ao entorno, na busca por atender necessidades provisórias ou permanentes das crianças e de seus familiares. O enfoque utilizado na atenção precoce é biológico, psicossocial, educativo e interpessoal, exercido por uma equipe interdisciplinar ou transdisciplinar (GAT: 2000).

Os programas de atenção precoce consideram a infância como uma etapa crucial para o desenvolvimento humano, nos aspectos físico, emocional e cognitivo e destacam a necessidade de que crianças com atrasos no desenvolvimento sejam submetidas a um programa eficaz de intervenção precoce, para que as defasagens não exerçam prejuízo sobre as interações da criança com o meio.

Com isso, o modelo de atenção precoce prima pela observação, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil. Para tanto, utiliza testes, escalas de desenvolvimento, observação sistemática da criança em contextos naturais de interação (GAT, 2000).

### **2.6.1 Prevenção dos transtornos do desenvolvimento infantil**

De acordo com o enfoque proposto pelo modelo de atenção precoce, a prevenção do risco biológico e sócio- ambiental exerce papel principal no olhar sobre o desenvolvimento e socialização infantil. Ao atuar sobre a prevenção, as equipes de atenção precoce buscam intervir o mais prontamente possível frente aos transtornos do desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, a prevenção é subdividida em três níveis: prevenção primária, secundária e terciária. Entende-se por prevenção primária aspectos anteriores ao aparecimento da dificuldade, ou seja, atua nos fatores que poderiam acarretar defasagens no desenvolvimento infantil. Nesse sentido,



compreende o planejamento familiar, a assistência à gestante, o acompanhamento da saúde da criança e a prevenção de fatores de risco (GAT, 2000).

Com relação aos fatores de risco, define-se por risco biológico crianças que no período pré, peri ou posnatal ou durante os primeiros anos de vida foram submetidas a situações que poderiam influenciar o seu desenvolvimento, como por exemplo, a prematuridade, o baixo peso ou anoxia ao nascer. Refere-se a risco psicossocial crianças que vivem em dificuldades socioeconômicas, falta de cuidados, interações inadequadas com os familiares, maltratos, negligências ou abusos. Todas essas questões podem afetar ou alterar o seu desenvolvimento (GAT, 2000).

Os programas de atenção precoce não se restringem ao atendimento de crianças com diagnóstico de atrasos de desenvolvimento ou portadores de necessidades educacionais especiais. Mas também abrangem estratégias de prevenção primária, com a finalidade de evitar o aparecimento das deficiências e transtornos de desenvolvimento, por meio de um diagnóstico precoce aliado à intervenção terapêutica (ESPANHA, 2003).

A prevenção primária consiste em evitar situações sociais, atitudes, relações sociais e econômicas que possam acarretar a origem de deficiências ou transtornos no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, permeia aspectos de assistência social, saúde e educação procurando reduzir situações de risco ou desamparo para a população infantil (PÉREZ- LÓPEZ; BRITO DE LA NUEZ, 2004).

A prevenção secundária está pautada na detecção e diagnóstico precoce de transtorno ou riscos do desenvolvimento. Já, a prevenção terciária se trata da atuação após um diagnóstico e consiste em ações para atender problemas de desenvolvimento já instalados (GAT, 2000).

Nesse sentido, compreende-se por prevenção um olhar sensível e o acompanhamento da população de risco, a informação e sensibilização de familiares e profissionais que atuam com a criança (da saúde, educação, assistência social) e a articulação entre medicina, educação e sociedade, em busca de um objetivo em comum: o desenvolvimento saudável das crianças. As iniciativas de prevenção pressupõem ainda o planejamento, o

acompanhamento do desenvolvimento infantil e o comprometimento político em busca de um plano de intervenção que garanta a universalidade e a gratuidade.

### **2.6.2 O impacto dos programas de atenção precoce na primeira infância**

A maneira como a sociedade trata seus membros mais jovens exerce impacto direto no crescimento e desenvolvimento social. Há aspectos cruciais que precisam ser levados em consideração e que haja investimento de políticas públicas no sentido de promoção e valorização da infância. Há que se considerar que nem todas as crianças nascem saudáveis, nem todas as crianças têm acesso a boa nutrição, nem todas são criadas com conforto e tratadas adequadamente por seus familiares, nem todas são livres de deficiências ou vulnerabilidades biológicas.

Dessa forma, os programas de intervenção precoce consistem em um conjunto de medidas políticas e de intervenções, englobando a saúde, a educação e as iniciativas de políticas públicas para bem-estar social, compreendendo a primeira infância como a base para a competência social, emocional e intelectual (SHONKOFF; MEISELS, 2000).

A atenção precoce é destacada pelos autores como forma de quebrar o ciclo de desvantagem e vulnerabilidade de grupos de risco, por meio de acesso a saúde, desenvolvimento do potencial e recursos educacionais adequados. Para tanto, faz-se necessário um programa que inclui a atenção para a família, políticas públicas de atendimento pré-natal, sistema de saúde de qualidade, assistência social e um programa eficiente de triagem e avaliação precoce (CHASE; VALOROSE, 2009).

A oferta e a organização dos programas de intervenção precoce variam entre países, pois estes programas estão intimamente relacionados com os investimentos em políticas públicas para a infância. No entanto, as pesquisas e referencial teórico ressaltam a importância da infância como etapa crucial para o desenvolvimento humano, que decorre na busca por um modelo de atendimento que considere a criança e seu contexto (GUARALNICK, 1997).

Esse modelo de atendimento enfatiza o caráter preventivo de defasagens no desenvolvimento infantil, a necessidade de integração entre as diversas áreas (saúde, educação, assistência social), o acompanhamento do desenvolvimento infantil e a necessidade de que os profissionais de diferentes áreas partilhem um marco teórico em comum para orientar o atendimento da criança.

Nesse processo, o diagnóstico precoce exerce um papel importante e é construído a partir dos âmbitos biológicos, psicológicos, sociais e educativos com o envolvimento de profissionais de diversas áreas: medicina, psicologia, pedagogia e ciências sociais (GAT, 2000).

Além da perspectiva interdisciplinar, o modelo de atenção precoce prima pela participação familiar como forma de alcançar a compreensão completa do processo de desenvolvimento da criança e para alcançar benefícios mais efetivos e duradouros. Partindo da premissa de que ser humano se desenvolve em um ambiente social e que desde o momento do nascimento a criança deve ser cuidada e protegida pelos outros, os pais e familiares exercem papel primordial, que envolve a satisfação das necessidades biológicas e emocionais da criança, influenciando diretamente o desenvolvimento da criança no nível cognitivo, linguístico, social e emocional (PÉREZ- LÓPEZ; BRITO DE LA NUEZ, 2004).

Nesse sentido, os vínculos afetivos que se estabelecem entre a criança e seus cuidadores constituem elemento propulsor para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. “É nesse contexto primário, com a ajuda dos adultos, onde a criança aprende a linguagem, as condutas sociais e uma série de aprendizagens chave para um desenvolvimento saudável” (PÉREZ- LÓPEZ; BRITO DE LA NUEZ, 2004, p. 105).

No entanto, para que os programas tragam benefícios para as crianças e seus familiares, há a necessidade de integração entre os pais e profissionais, de modo que informações sobre a criança e os objetivos da intervenção do programa de atendimento sejam compartilhados (CARPENTER, 2007; BOLSANELLO, 2009). Nesse sentido, os pais precisam saber acerca dos diferentes recursos com os quais podem contar, bem como a importância da coordenação das diferentes equipes de profissionais, com o objetivo de otimizar o desenvolvimento da criança (MCWILLIAM; TOCCI; HARBIN, 1998).

Além dos familiares, os programas de atenção precoce destacam o papel dos centros de educação infantil na prevenção de transtornos do desenvolvimento, especialmente para as populações de alto risco, ao oferecer um ambiente estável e estimulante na medida em que esta criança sofre condições adversas no seio da família. Para tanto, é imprescindível que os profissionais que atuam com crianças conheçam o desenvolvimento infantil e os sinais de alerta no desenvolvimento da criança (GAT, 2000).

De acordo com o modelo de atenção precoce, quando o profissional de educação infantil detecta a presença de algum sinal de alerta no desenvolvimento infantil, comunica a sua inquietação para a família e realiza os encaminhamentos para o pediatra e ao Centro de Atenção Precoce. Dessa forma, estabelece pautas de observação e atuação coordenada com os outros especialistas, enquanto se estabelece um diagnóstico e se inicia uma intervenção terapêutica adequada. Esse processo também é mediado por serviços sociais que atuam com as famílias que apresentam problemas psicossociais ou fatores de riscos para o desenvolvimento infantil (GAT, 2000).

### **2.6.3 Prevenção de atrasos e defasagens no desenvolvimento da linguagem**

Os problemas de atraso e déficits no desenvolvimento da linguagem são indicadores importantes para os profissionais que atuam com o âmbito preventivo. Nesse sentido, os grupos de atenção precoce buscam o acompanhamento do processo de desenvolvimento da linguagem da criança e nos casos em que se faz necessário, primam por um diagnóstico e atendimento ao longo dos primeiros anos de vida da criança (VILASECA: 2003).

Silvestre (2003) alerta que em casos de atraso no desenvolvimento da linguagem e das habilidades psicolinguísticas é importante que seja realizada a intervenção precoce, para aproveitar a plasticidade neuromuscular das primeiras etapas e eliminar os efeitos restritivos da dificuldade comunicativa. A detecção precoce permite que ações de intervenção sejam planejadas de forma a superar as dificuldades e prevenir a existência de outros transtornos do

desenvolvimento. E, na medida do possível, possibilitam normalizar o curso de desenvolvimento da criança, para que esta possa interagir e atuar adequadamente no meio.

Nos programas de atenção precoce, o processo de avaliação e a elaboração do diagnóstico é realizado em conjunto por uma equipe interdisciplinar, que considera características individuais da criança e do entorno. As provas linguísticas analisam a eficácia linguística e comunicativa da criança, do ponto de vista fonológico, semântico e sintático. Como o contexto de desenvolvimento no qual a criança está inserida é considerado, são exploradas situações comunicativas em um contexto determinado (VILASECA, 2003).

No processo de avaliação, a preocupação dos profissionais não fica restrita ao aspecto da linguagem, há ainda a investigação da possibilidade de que outros transtornos de desenvolvimento articulados, tais como: os fatores emocionais, as pautas de autismo, as deficiências auditivas e outros. Nesse sentido, o diagnóstico é traçado por uma equipe interdisciplinar, que estuda cuidadosamente cada caso (COLL, 2003).

Coll (2003, p. 78) alerta que crianças com autismo apresentam alterações e atrasos graves no desenvolvimento comunicativo- linguístico, evidenciado por atrasos e desvios nos fatores pré-linguísticos, que podem evoluir até mesmo para incapacidade espontânea de desenvolvimento das palavras ou a ausência total de linguagem. Esse aspecto evidencia a importância de um olhar sobre os sinais de alerta do desenvolvimento infantil e da prevenção.

Blanco e Carrillo (2003, p. 29) explicam que nos programas de atenção precoce, as intervenções são realizadas de maneira natural, respeitando o desenvolvimento individual e considerando todas as variáveis de caráter interno e externo, que influenciam o desenvolvimento da criança. Com isso, esse processo envolve não apenas o especialista e a criança, mas também a família e os contextos significativos nos quais a criança atua.

No caso das famílias, há uma busca por despertar a sensibilidade dos pais para os sinais da criança e o incentivo para que possam responder a esses sinais, a estarem presentes e mostrarem sintonia com a criança, a

proporcionarem jogos e materiais de acordo com o desenvolvimento infantil e estimularem a criança nas brincadeiras (GAT, 2000).

Nesse processo, os profissionais dos Centros de Educação Infantil também exercem um papel de destaque: no acompanhamento do desenvolvimento infantil, na prevenção das defasagens das crianças, na organização de espaços, atividades e materiais adequados ao desenvolvimento da criança, na socialização das crianças e na inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais (GAT, 2000).

Sobre os programas de atenção precoce na educação infantil, Blanco e Carrillo (1998, p.31) implantaram um programa de intervenção do desenvolvimento da linguagem e da prevenção de suas alterações no primeiro ciclo de educação infantil, motivadas pelo número excessivo de queixas que a equipe de educação infantil fazia sobre dificuldades na linguagem das crianças. Essa intervenção foi pautada no objetivo de fornecer formação continuada aos profissionais, mostrar aos pais seu verdadeiro protagonismo, repartir tarefas e responsabilidades entre familiares e profissionais, reforçar o caráter complementar entre instituição e famílias. Esse programa gerou uma proximidade entre famílias e instituição de educação infantil, melhora na atuação dos profissionais da educação infantil, um trabalho mais cooperativo e eficiente entre a educação infantil, um trabalho mais minucioso na área de linguagem oral, mais motivação para o trabalho por parte dos profissionais e melhora no desenvolvimento global e da linguagem na maioria das crianças.

Por outro lado, Lopes e Brust (2010) investigaram as concepções de professores de uma escola de educação infantil sobre o seu trabalho e a atenção precoce como recurso em sala de aula e colheram dados que sugerem que os profissionais da educação infantil não possuem clareza sobre o significado e aplicabilidade da atenção precoce e afirmam a necessidade de buscar formação continuada sobre aspectos referentes ao desenvolvimento infantil. Esse aspecto também foi elucidado por Souza (2008) que pesquisou as concepções de educadoras acerca do desenvolvimento infantil e obteve informações que indicam concepção de desenvolvimento unidirecional com ênfase no contexto e na prática dos profissionais e a falta de clareza e parâmetros de acompanhamento do desenvolvimento infantil.

A partir dessas explanações, verifica-se a necessidade de implementar o modelo de atenção precoce como forma de prevenção primária, de modo a evitar condições que possam levar à defasagens ou transtornos da linguagem infantil e na prevenção secundária, ao realizar encaminhamentos que permitam detectar e diagnosticar transtornos de desenvolvimento ou situação de risco.

## **CAPÍTULO 3 - MÉTODO**

O delineamento metodológico da presente pesquisa foi definido a partir da questão norteadora: “Quais são as concepções das educadoras e da pedagoga de um Centro Municipal de Educação Infantil sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças, antes e após sua participação na avaliação da linguagem dessas crianças, por meio da Escala de Linguagem Bayley III?”

Na busca de resposta para essa questão, optou-se pela realização de uma investigação qualitativa e de cunho exploratório. Uma investigação qualitativa, de acordo com Sampieri *et al.* (2006), não mede numericamente os fenômenos estudados nem tem como finalidade generalizar os resultados da pesquisa; não realiza análise estatística; seu método de análise é interpretativo e contextual. Assim, preocupa-se em captar experiências na linguagem dos próprios indivíduos e estuda ambientes naturais. O estudo exploratório, por sua vez, visa familiarizar o pesquisador com fenômenos pouco conhecidos, possui maior flexibilidade na sua metodologia, em comparação com estudos descritivos, correlacionais e explicativos. Pode identificar áreas, ambientes, contextos e situações de estudo, bem como determinar tendências (RICHARDSON, 1999; SAMPIERI *et al.*, 2006).

### **3.1 CONTEXTO**

A presente pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de Curitiba. Atualmente a Prefeitura Municipal de Curitiba possui 178 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) e 85 Centros de Educação Infantil Conveniados (CEI's), agrupados em nove Núcleos Regionais de Educação (NRE's). Os Núcleos Regionais de Educação de Curitiba são: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, Cidade Industrial de Curitiba (CIC), Matriz, Portão, Pinheirinho e Santa Felicidade.



Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) de Curitiba proporcionam o atendimento para 26.683 crianças na faixa etária de três meses a cinco anos de idade e os Centros de Educação Infantil Conveniados (CEI's) para 9.163 crianças. (FONTE: SME- dados de setembro de 2011)

No que se refere às crianças na faixa etária entre zero e três anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) estão matriculadas 8.824 crianças na faixa etária de zero a três anos. E mais especificamente, 4.020 na faixa etária de dois a três anos. (FONTE: SME- dados de setembro de 2011)

Os profissionais da educação que trabalham nos Centros Municipais de Educação Infantil em Curitiba fazem parte de duas carreiras distintas, a de professor e a de educador. Para a carreira de professor, a exigência mínima de formação é a de nível superior e a carga horária é de 20 horas semanais e salário base de R\$ 1.199,91. Para a carreira de educador, a exigência mínima de formação é a de nível médio, com habilitação para o magistério e a carga horária é de 40 horas semanais e salário base de R\$ 1.225,18. (FONTE: Edital de Concurso Público da Prefeitura Municipal de Curitiba N.º 06/2011)

Nos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, os educadores podem atuar nas turmas de berçário, maternal e pré-escola. E os professores, podem atuar nas turmas de maternal III e pré-escola.

Além desses profissionais, os Centros Municipais de Educação Infantil contam com a pedagoga e com a diretora. Outros profissionais relacionados aos serviços de limpeza e alimentação, geralmente são provenientes de empresas terceirizadas.

A escolha do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado levou em conta o critério risco social, isto é, local onde se pudesse encontrar crianças de maior vulnerabilidade social. A instituição está localizada em um bairro que encontra-se entre os mais violentos da cidade, região fortemente influenciada pelo tráfico de drogas e criminalidade. Sendo assim, muitas das crianças atendidas encontram-se em desvantagem social e demográfica, gerando desigualdade sócio-espacial.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, a comunidade é composta de trabalhadores industriais e do setor

terciário não especializado, muitos ocupam-se de empregos informais, tais como serviços domésticos e prestadores de serviço.

O Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado possui 17 anos de existência, conta com um espaço físico de 1.477,75m de área total, sendo 503,66m de área construída. Atende a 150 crianças na faixa etária de três meses a cinco anos de idade e funciona de segunda à sexta-feira das 7:00 às 18:00 horas.

Esse espaço é composto por: hall de entrada, sala da administração, almoxarifado, refeitório, sala do Maternal I, sala do Maternal II, sala do Pré, sala do Berçário II, banheiro dos Berçários, solário dos Berçários, sala do Berçário I, lactário, sala do Maternal I, banheiro do Maternal I, solário do Maternal I, depósito de produtos de higiene e limpeza, banheiro dos funcionários; refeitório dos funcionários, lavanderia, cozinha, depósito de brinquedos, caixa de areia, parque.

As crianças estão organizadas em turmas de acordo com a faixa etária, como se pode observar no Quadro 1.

QUADRO 1- Dimensionamento das Crianças no Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado

Turmas	Faixa Etária	Educadores por Turma	Professores por Turma
BI- Berçário I	3 meses a 10 meses	3	0
BII- Berçário II	10 meses a 1 ano e 7 meses	3	0
MI- Maternal I	1 ano e 8 meses a 2 anos e 4 meses	3	0
MII- Maternal II	2 anos e 5 meses a completar 3 anos <sup>9</sup>	3	0
MIII- Maternal III	3 anos a completar 4 anos	2	1 (manhã)
Pré I	4 a 5 anos	1	2 (1 manhã e 1 a tarde)

O contexto do presente estudo se constituiu de uma turma do Maternal

II. De acordo com o dimensionamento da Secretaria Municipal de Educação de

<sup>9</sup> Na presente pesquisa encontrou-se crianças com faixa etária superior ao dimensionamento sugerido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Essa variação é possível e justificada pela atenção ao desenvolvimento individual da criança e adequação ao número de vagas proporcionado pelas instituições.

Curitiba, a turma de Maternal II deve atender crianças na faixa etária de dois anos e cinco meses a três anos com capacidade para vinte e oito crianças e três educadores (Fonte: PMC- SME: 2009).

### **3.2 PARTICIPANTES**

Foram participantes da pesquisa: (a) treze crianças, na faixa etária entre dois anos e quatro meses e três anos e cinco meses; (b) três educadores (sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino), da turma de Maternal II; (c) a pedagoga do referido Centro Municipal de Educação Infantil. A definição por essa amostra de educadores deveu-se ao fato de atuarem diretamente com as crianças na faixa etária entre dois e três anos e cinco meses de idade.

A definição da amostra de crianças foi feita pelos educadores, respeitando os critérios de exclusão<sup>10</sup> e alguns critérios pré- determinados pela pesquisadora. Inicialmente pediu-se que os educadores discutissem entre si e pautados em sua percepção, apontassem as cinco crianças que mais se destacaram no desenvolvimento da linguagem, as cinco crianças com maior dificuldade no desenvolvimento linguístico e cinco crianças com um desenvolvimento padrão. Entretanto, duas das cinco crianças apontadas como possuindo maior dificuldade foram excluídas da amostra, como se explica abaixo.

#### **3.2.1 Crianças**

Inicialmente foram selecionadas para participar da pesquisa quinze crianças, da turma de Maternal II, que segundo o dimensionamento do CMEI

---

<sup>10</sup> Foram definidos como critérios de exclusão as crianças que não se apresentavam na faixa etária delimitada para a amostra, portadores de necessidades educacionais especiais e crianças não autorizadas pelos familiares a partir da pesquisa ou cujo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não foi assinado pelos familiares ou responsáveis.

pesquisado estariam na faixa etária de dois a três anos. Entretanto, quando recebeu-se as crianças indicadas pelos educadores percebeu-se que havia uma pequena variação nessa faixa etária e que as crianças investigadas tinham de 29 a 41 meses, ou seja de dois anos e quatro meses a três anos e cinco meses.

Essa pequena variação não constituiu-se em um problema visto que o instrumento possibilita a avaliação de crianças de 1 a 42 meses e como é realizada individualmente pode-se adequar o início da aplicação à idade específica em meses de cada criança.

Na amostra inicial previa-se a participação de quinze crianças. No entanto, duas crianças foram retiradas da amostra, uma por não ter sido autorizada pelos pais a participar da pesquisa e outra pelo fato de não responder às intervenções da Escala.

Cabe ressaltar que as duas crianças retiradas da amostra foram apontadas pelas educadoras como tendo dificuldades no desenvolvimento da linguagem. A equipe do CMEI entrevistado relatou a dificuldade que tem enfrentado para efetuar o encaminhamento para avaliação no caso da criança não autorizada a participar da pesquisa. Segundo os relatos dos entrevistados o CMEI tem enfrentado problemas para que os familiares aceitem as dificuldades no desenvolvimento de seu filho.

Há que se considerar também a criança que não respondeu às intervenções no momento da aplicação da Escala. Essa criança foi apontada pelas educadoras como tendo dificuldades no desenvolvimento da linguagem, como uma criança demasiadamente calada e tímida.

Durante o processo de intervenção, a pesquisadora buscou estabelecer uma interação lúdica com a criança, buscou estabelecer comunicação a partir de brincadeiras e leitura de histórias, sem sucesso. A criança estabelecia troca de olhares, mas permanecia o tempo todo com a mão na boca e não respondia a nenhuma intervenção.

Independente do fato dessas duas crianças terem sido retiradas da amostra devido às questões explicitadas, sugere-se que seja realizado o encaminhamento e avaliação criteriosa dessas duas crianças.

QUADRO 2- Caracterização das crianças quanto à idade, sexo e tempo de frequência no CMEI.

Identificação da Criança	Idade	Sexo	Tempo de frequência no CMEI
1	2 anos e 8 meses	F	2 anos e 3 meses
2	3 anos	F	2 anos 9 meses
3	3 anos e 4 meses	M	2 anos 9 meses
4	3 anos e 2 meses	M	2 anos 9 meses
5	2 anos e 10 meses	M	3 meses
6	2 anos e 10 meses	F	1 ano 5 meses
7	2 anos e 11 meses	M	2 anos 5 meses
8	2 anos e 10 meses	F	2 anos 5 meses
9	2 anos e 9 meses	M	2 anos 5 meses
10	2 anos e 10 meses	M	2 anos 5 meses
11	3 anos	F	5 meses
12	3 anos e 4 meses	F	1 ano e 3 meses
13	3 anos e 5 meses	F	2 anos e 9 meses

Como pode-se observar no quadro 2, a faixa etária das crianças variou entre 2 anos e quatro meses e 3 anos e 5 meses; dessas crianças 7 eram meninas e 6 eram meninos. Solicitou-se aos educadores que consultassem as fichas de matrícula das crianças, a fim de verificar se algumas dessas crianças eram prematuras e obteve-se a informação de que todas as crianças nasceram a termo.

Dessas crianças, duas estão matriculadas no Centro Municipal de Educação Infantil há menos de um ano, duas estão matriculadas entre um e dois anos e nove estão matriculadas há mais de dois anos.

### 3.3. Procedimentos de Coleta de Dados

#### 3.3.1 Coleta de dados com os profissionais

Para a coleta de dados com os educadores e a pedagoga foram utilizadas entrevistas semi- estruturadas e observação assistemática.

Na entrevista semi- estruturada, o pesquisador elabora um roteiro prévio, com perguntas predeterminadas, que não precisa ser seguido rigorosamente. Com isso, pode-se realizar as articulações necessárias para que o pesquisador obtenha os dados de que necessita (LUDKE e ANDRE, 1996).

Ludke e Andre (1996) também evidenciam que a entrevista favorece o acesso às informações almejadas, pois proporciona o contato imediato com os dados, permite tratar de assuntos pessoais e reservados e ainda possibilita correções e adaptações.

A observação assistemática, por sua vez, possibilita que o pesquisador assuma um papel ativo no processo de investigação e dessa forma possa visualizar novos aspectos do problema pesquisado (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Esse método de coleta de dados também proporciona ao pesquisador formas diversas de registro, tais como: anotações escritas, fotografias e filmagens. Por seu caráter flexível permite que o observador assuma um papel ativo no processo investigativo. A observação assistemática não requer técnicas pré-estabelecidas, planejamento ou controle e desse modo caracteriza-se por ser espontânea e informal, simples e sem a utilização de técnicas pré-estabelecidas, não necessitando de planejamento e controle (MARCONI; LAKATOS, 2006). Richardson *et al.* (2007) mencionam que a observação assistemática, geralmente utilizada nos estudos exploratórios, é mais livre que a observação sistemática não necessitando de fichas ou folhas de registro.

A fim de aperfeiçoar os instrumentos de coleta de dados, realizou-se entrevistas com uma pedagoga e uma educadora (que atua com crianças na faixa etária de dois a três anos de idade) de outro Centro Municipal de

Educação Infantil. Os dados obtidos nestas entrevistas serviram de base para a modificação e ajuste de algumas questões propostas nos roteiros iniciais.

Para respeitar a individualidade dos profissionais pesquisados, denominou-se os educadores como E1, E2 e E3 e a pedagoga como PE. As entrevistas foram realizadas em local reservado, de forma individual e as falas foram gravadas com o consentimento dos participantes da pesquisa.

No processo inicial da pesquisa, realizou-se uma reunião no Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado, na qual estiveram presentes a diretora e a pedagoga da instituição. A pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e solicitou o preenchimento dos documentos necessários para os encaminhamentos para o Comitê de Ética do Setor de Ciências da Saúde da UFPR.

Após a aprovação do referido Comitê de Ética, realizou-se uma segunda reunião, na qual foram apresentados os objetivos de pesquisa aos profissionais e presidiu-se a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constantes nos Anexos 1 e 2. Nessa ocasião, a pesquisadora explicou a proposta da pesquisa para os profissionais e foram marcadas as datas para a realização das entrevistas.

Procedeu-se então a realização de entrevistas semi-estruturadas com três educadores (Anexo 4) e com a pedagoga do Centro Municipal de Educação Infantil. A finalidade dessas entrevistas foi a de levantar dados gerais que pudessem contextualizar os sujeitos da pesquisa e a de verificar as concepções desses profissionais acerca do desenvolvimento da linguagem infantil, como percebem seu papel nesse processo e como costumam acompanhar o desenvolvimento da linguagem das crianças e planejar atividades relacionadas.

Também realizou-se uma entrevista com a pedagoga, considerando o papel de formadora e orientadora das práticas pedagógicas que essa profissional exerce (Anexo 5).

Depois da entrevista, realizou-se uma reunião com a diretora, pedagoga e educadores participantes e teve o intuito de explicar como se daria a aplicação da Escala de Linguagem Bayley III e esclarecer as dúvidas que porventura os profissionais pudessem apresentar.

Depois da aplicação da referida Escala, realizou-se uma segunda entrevista com os educadores (Anexo 6), com o objetivo de verificar como perceberam a aplicação da Escala de Linguagem Bayley III e se ocorreram mudanças nas suas concepções iniciais sobre o desenvolvimento da linguagem.

### **3.3.2 Coleta de dados com as crianças**

Antes de se iniciar a coleta de dados com as crianças, organizou-se uma reunião com membros da família responsáveis pelas crianças (pais, mães, avós), que contou com a presença da diretora e da pedagoga. Nessa ocasião, a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa, os procedimentos, o material que seria utilizado com as crianças e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Anexo 3.

Para a coleta de dados com as crianças foi utilizada a Escala de Linguagem Bayley III (sub-escala de Comunicação Expressiva e sub-escala de Comunicação Receptiva) e a observação assistemática.

A observação assistemática se deu especialmente no decorrer da aplicação das Escalas de Linguagem Bayley III, a partir da observação das ações e reações das crianças e educadores.

#### **3.3.2.1 Aplicação das Escalas de Linguagem Bayley III**

As Escalas Bayley do Desenvolvimento Infantil III, em sua terceira edição (Bayley, 2006), resultam de uma revisão das Escalas Bayley do Desenvolvimento Infantil II – segunda edição (Bayley, 1993).

As Escalas Bayley III consistem em um instrumento de administração individual que avalia o funcionamento evolutivo de crianças entre um e 42 meses de idade. Seu propósito principal é o de identificar crianças com atraso evolutivo e proporcionar informação para planejar estratégias de intervenção.



Estas escalas avaliam o desenvolvimento da criança por meio de cinco domínios: Cognitivo, Linguagem, Motor, Socioemocional e Adaptativo.

No presente estudo foi aplicada somente a Escala de Linguagem, que é composta de itens que fazem parte de duas distintas subescalas: a subescala de Comunicação Receptiva e a subescala de Comunicação Expressiva.

Tendo como pressuposto a compreensão de que a linguagem verbal é composta de regras complexas e símbolos que possibilitam a organização de sons em palavras e frases que possuem significado para um determinado grupo social, aborda-se a linguagem e sua articulação com o aspecto comunicativo e sua utilização na perspectiva da intencionalidade. A compreensão e a utilização da linguagem perpassam por dois domínios articulados: a comunicação expressiva, que corresponde ao léxico, ou seja as palavras que a criança consegue pronunciar. E a comunicação receptiva, que corresponde a compreensão das palavras e sentenças da língua (FERRACINI, *et al.*, 2006).

A subescala de Comunicação Receptiva inclui itens que avaliam condutas preverbiais; desenvolvimento do vocabulário, como o de ser capaz de identificar objetos e desenhos que são mencionados; vocabulário relacionado com o desenvolvimento morfológico, como pronomes e preposições; e compreensão dos marcadores morfológicos, como o plural –s, os marcadores de tempo (-ando, -indo, -ado, -ido) e o possessivo. Também foram incluídos itens que medem a referência social e a compreensão verbal das crianças.

A subescala de Comunicação Expressiva inclui itens que avaliam a comunicação preverbal, tal como o balbuciar, gestos, referenciação conjunta, e tomada de turnos; desenvolvimento do vocabulário como enumerar objetos, desenhos e atributos (como cor e tamanho, entre outros); e desenvolvimento morfossintático, como utilizar frases de duas palavras, plurais e tempos verbais.

A opção pelas Escalas Bayley III se deu devido a facilidade da técnica de aplicação, utilização de materiais simples e que despertam a atenção e a curiosidade das crianças (Anexo 7).

As instruções de aplicação e apuração foram traduzidas para o português pelo Labebê (Laboratório de Estimulação e Atenção Precoce de

Bebês), da Universidade Federal do Paraná, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Augusta Bolsanello, orientadora da presente pesquisa.

A aplicação das Escalas Bayley III – Escala da Linguagem foi conduzida pela pesquisadora, na presença de um dos educadores alternadamente, de modo que os três profissionais que atuam com a turma pudessem participar da aplicação da Escala. Este aspecto é enfatizado nas Escalas Bayley III, como elemento facilitador das provas e que fornece informações aos cuidadores sobre as habilidades da criança, possibilitando que percebam os avanços e dificuldades da criança, colocando-os como parceiros ativos do desenvolvimento infantil.

### **3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

Para a análise dos dados das entrevistas realizadas com os educadores, foram seguidos os passos utilizados por Bolsanello (1998) em sua pesquisa, a qual fundamentou-se no estudo de Bardin (1979), descrito a seguir: (a) após a transcrição, as entrevistas foram lidas na sua íntegra; (b) em seguida os dados brutos das respostas de cada item das entrevistas foram codificados, agregando-os em unidades, com o intuito de se obter uma descrição e representação das características pertinentes ao conteúdo; (c) no terceiro momento, os temas obtidos na codificação foram reagrupados, procedendo-se a um trabalho de definição e classificação de categorias, com o intuito de levantar um conjunto de categorias e subcategorias representativas da totalidade das comunicações; (d) finalmente, a classificação e a categorização levaram em conta uma descrição das características relevantes do conteúdo pesquisado e possibilitar realizar inferências sobre todo o processo de comunicação que resultaram na interpretação dos dados. A síntese interpretativa foi feita a partir dos dados obtidos, da revisão de literatura e da experiência profissional da pesquisadora.

Os dados referentes à aplicação da Escala Bayley III foram sistematizados de acordo com as orientações do próprio instrumento. Tendo em vista a ausência de validação do instrumento para a população brasileira,

foi ignorada a escala classificatória, sendo utilizados os escores da escala normalizada, apenas para comparação de grupos.

### **3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA**

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A pesquisa foi realizada de acordo com os princípios éticos traduzidos em: explicitação para todos os participantes sobre a relevância científica e social da investigação, evidenciando a importância do estudo para a área da Educação Infantil; termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes (Anexo 1 e 2) termo de consentimento livre e esclarecido para os pais das crianças (Anexo 3); sigilo quanto à identidade dos participantes.

Para preservar o caráter ético da pesquisa, após o estudo, foi firmado o compromisso de se realizar orientações para os educadores e pedagogos das crianças que apresentassem defasagens na linguagem. A pesquisa também será compartilhada com o Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado, com a realização de palestra pela pesquisadora no intuito de despertar os profissionais e comunidade acerca de sua importância no desenvolvimento da linguagem das crianças e a importância de um olhar atento sobre o desenvolvimento infantil.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

*A beleza de resgatar as histórias das pessoas, o desafio que esse resgate traz, está em encontrar, olhar, compreender como a história mais ampla se impregna e constitui as pequenas histórias individuais e coletivas, as ínfimas situações, os fragmentos de práticas que precisam ser conhecidas. (NASCIMENTO, 2005, p. 65)*

### 4.1 Primeira Entrevista Realizada com os Educadores e a Pedagoga

#### 4.1.1 Caracterização dos profissionais

Os três educadores pesquisados atuam no Centro Municipal de Educação Infantil em regime integral e a pedagoga atua no período da manhã. No período da tarde a pedagoga exerce a função de professora em outra escola da Rede Municipal.

Durante a tarde, como está previsto pela Secretaria Municipal de Educação, o Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado não possui apoio técnico pedagógico.

QUADRO 3- Caracterização dos participantes quanto à idade, estado civil, número de filhos e formação.

PARTICIPANTES	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHOS	FORMAÇÃO
E 1	58 anos	Divorciado (a)	1 (28 anos)	Superior Pedagogia
E 2	22 anos	Solteiro (a)	Não possui	Magistério Cursando Pedagogia
E3	33 anos	Solteiro (a)	2 filhos (3 e 7 anos)	Magistério Cursando Pedagogia
PE	40 anos	Casada	2 filhos (14 e 15 anos)	Pedagogia Especialização em Educação Infantil

A pedagoga possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil. Os educadores possuem curso de Magistério a Nível Médio, um é licenciado em Pedagogia (E1) e os demais (E2, E3) estão cursando o último ano do curso de Pedagogia.

A faixa etária dos participantes varia entre 22 e 58 anos e o tempo de experiência na educação infantil é de 2 a 17 anos. Um dos educadores trabalha no CMEI pesquisado há 8 anos, a pedagoga há 4 anos e os outros dois educadores há 4 meses. A maioria dos educadores possui filhos, mas somente E3 possui filhos com idade entre 3 e 7 anos, os demais possuem filhos entre 14 e 28 anos.

QUADRO 4 - Caracterização do tempo de trabalho na Educação Infantil e tempo de trabalho no Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado.

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NO CMEI PESQUISADO</b>
E1	17 anos	8 anos
E2	2 anos	4 meses
E3	9 anos	4 meses
PE	8 anos	4 anos

Dois dos educadores (E2, E3) demonstram o desejo de continuar os estudos cursando uma especialização, um deles exprime a vontade de se aperfeiçoar mais na Educação Infantil. Contudo, esse educador (E2) revela o receio em fazer essa escolha por enfrentar muitas questões relativas ao gênero na Educação Infantil.

Dentre as dificuldades relatadas por E2 está a receptividade por parte dos pais e colegas de trabalho da figura masculina do educador infantil, decorrente do aumento nas denúncias de abuso infantil. E2 relata o quanto foi difícil iniciar na carreira de educador, percebia o receio e estranhamento dos pais das crianças atendidas, mas menciona que seus grandes aliados foram as crianças que construíram rapidamente vínculo com ele. No entanto, E2 tem dúvidas em prosseguir nessa carreira, pois teme que a situação de desconfiança seja agravada conforme tiver mais idade.

Sabe-se que, decorrente de sua origem histórica, o espaço da Educação Infantil ainda é ocupado predominantemente por profissionais do sexo feminino. A presença do sexo masculino nesse espaço acarreta certo receio, não apenas por parte da comunidade, mas da própria equipe de trabalho. A histórica feminilização do espaço de educação infantil tem sido objeto de pesquisa de autores como Cerisara (2002, p.33), que afirma que invariavelmente esse aspecto precisa ser objeto de reflexão na construção da identidade do profissional de educação infantil:

Para que se constitua uma identidade profissional, é preciso ter como base a identidade pessoal das mulheres, construída historicamente dentro de uma ocupação socialmente desvalorizada- a educadora de crianças de 0 a 6 anos e vinculada de modo direto ao universo feminino desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e no qual predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos.

Embora a educação infantil tenha sido construída sobre o alicerce feminino e maternal e não sobre os saberes profissionais, o ingresso da figura masculina vem contribuir com o rompimento desse paradigma. Vive-se em um momento histórico no qual essa etapa educacional e conseqüentemente a formação profissional assume maior importância para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Sob outro enfoque, mas ainda relacionado com a construção da identidade do profissional de educação infantil, E3 relata que não se sente realizada em atuar com essa faixa etária. E3 explica que sempre desejou “dar aulas” e com isso busca se especializar para atuar no Ensino Fundamental, em turmas de alfabetização.

Esse relato elucida que E3 possui dificuldade em visualizar o caráter educativo do segmento Creche, não consegue conceber sua identidade enquanto profissional da educação atuando com essa faixa etária. A identidade profissional é consequência da articulação de diversos fatores, incluindo a dimensão social, cultural, o momento histórico e questões pessoais subjacentes ao sujeito (Santos, 2005).

Arce (2009) explica que como há especificidades no trabalho realizado na educação infantil, que se pauta na articulação entre cuidado e educação, há

a necessidade da busca da identidade do profissional que atua com essa faixa etária. Ao mesmo tempo em que a autora defende a desvinculação da educação infantil com a escola considerando suas especificidades, reafirma o papel do ensino dessa etapa educacional e ensino aqui definido não como a mera transmissão de conteúdos, mas como uma prática pedagógica planejada e intencional.

A educadora E1 traduz o perfil de profissional da Educação Infantil que vivenciou a história dessa modalidade educacional. E1 atuava como funcionária da limpeza e relata que nessa época tinha o desejo de fazer o concurso para atuar como auxiliar de serviços gerais. No entanto, por intermédio de suas colegas de trabalho soube que seria realizado o concurso público para babá, denominação dos funcionários que atuavam nas Creches na época. Relatou também que optou pelo concurso de babá, pois este era menos concorrido que o de auxiliar de serviços gerais e assim, ingressou na Educação Infantil.

E1 explicou que naquele período fazia todo o tipo de serviço: cuidava das crianças, da limpeza, da cozinha, do atendimento ao público. Com as mudanças na Educação Infantil e as exigências de capacitação profissional, E1 foi estudando: fez o curso de Magistério e depois o de Pedagogia a distância, fez o concurso de transição para o cargo de educadora e em pouco tempo irá se aposentar. Com esta perspectiva, E1 afirma que não pretende dar continuidade aos seus estudos.

*“Hoje me sinto uma vitoriosa, não imaginava chegar aonde cheguei, no topo, que para mim foi. Me sinto orgulhosa de mim mesma, só tinha a oitava série quando fui auxiliar, fiz segundo grau e pedagogia, fiz o concurso para educadora e daqui a três anos irei me aposentar, mas sentirei muita saudade das crianças pois gosto muito do que faço. Quando entrei na Prefeitura não conseguia nem olhar para as pessoas, vim praticamente da roça e hoje vejo o que fui lá atrás e como sou agora. Considero um presente de Deus (E1)”.*

A história da educação infantil tem como protagonista a figura da mulher, a questão da maternidade e marcas sociais subjacentes ao gênero feminino como enredo. Sob essa perspectiva, E1 iniciou sua carreira.

Para Santos (2005, p. 91) “... tal inserção profissional gera a necessidade de um personagem desempenhar um papel que em nosso país e

em vários outros, historicamente está relacionado com um papel feminino, doméstico e não profissional”.

A história de E2 é bem diferente, bem mais jovem, E2 é proveniente de uma nova geração e fez parte de um momento diferente da Educação Infantil. Contudo, sua história de vida precisa ser relatada pois demonstra a paixão, a superação e a busca por um sonho: a carreira de educador. A primeira experiência de E2 com crianças iniciou no curso de Magistério. Nesse período, E2 já demonstrava preferência pela faixa etária da Educação Infantil. E2 relata que na sua infância, enquanto os outros meninos jogavam bola, brincava de “escolinha” e em suas brincadeiras “dava aulas” para seus irmãos e amigos. Ainda narrou que teve uma infância pobre, conseguia pedaços de madeira e restos de giz que pedia para a sua professora e brincava de “dar aulas” para as outras crianças.

No entanto, na vida real não foi muito fácil para E2 seguir carreira na educação. Seus familiares eram contra sua escolha, mas E2 lutou e ingressou no curso de Magistério. Então, logo iniciaram os estágios, as oportunidades de trabalho e posteriormente o ingresso no curso de Pedagogia. Então, E2 resolveu fazer o concurso para educador da Rede Municipal de Curitiba, mas não imaginava que após sua aprovação seria chamado de imediato e assim, E2 precisou superar mais um grande desafio: atualmente reside em outra cidade, viaja diariamente para Curitiba para trabalhar no Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado, no final da tarde volta para sua cidade e se dirige para a faculdade. No final da noite ainda dedica-se às leituras e aos trabalhos pertinentes ao curso e por vezes aos afazeres de seu trabalho como educador.

A história dos três sujeitos ressalta uma realidade que se tem nas instituições de educação de nosso país: de um lado a figura do educador que iniciou sua carreira sem especialização na função e foi se especializando em decorrência das exigências legais, e de outro lado, o educador que ingressa na função com a formação acadêmica.

Esses sujeitos carregam saberes e experiências de vida diversos, aspecto fundamental a ser considerado na elaboração dos planos de formação continuada. De acordo com esse modelo de formação profissional, as histórias de vida dos sujeitos, a prática educativa e os saberes necessários para a



atuação profissional precisam ser considerados como elemento integrante da formação continuada dos profissionais (NÓVOA, 1997; CANDAU, 1997; FORMOSINHO, KISHIMOTO, 2002; PERRENOUD, PAQUAY, CHARLIER, 1998; OLIVEIRA, 2003).

#### **4.1.2 Concepções dos profissionais sobre os saberes necessários para educador de Creche**

Quando os entrevistados foram questionados sobre os conhecimentos que julgam necessários para atuar com as crianças na creche obteve-se as seguintes respostas:

*“- Para trabalhar com crianças precisa ter amor e saber [falar a língua deles]”. (E1)*

*“- Para atuar com essa faixa etária, em minha opinião, o educador precisa ter paciência, ter conhecimento para entender melhor a criança, ter um olhar criterioso para a criança. Além das áreas do conhecimento, o educador precisa ter um olhar mais criterioso sobre as ações da criança. Muitos deixam despercebidas as reações, habilidades das crianças. Precisam compreender o modo como a criança pensa”. (E2)*

*“- Para trabalhar com as crianças de 0 a 3 anos a formação é bem importante: faculdade, magistério, base teórica. As vezes a gente não entende a criança por falta de base teórica. A gente precisa também ouvir a criança, às vezes a gente dá alguma atividade que a criança não está nem aí, que não está interessada. A gente tem que ir mais pelo interesse dela. Não adianta eu achar que aquela atividade é legal e a criança não achar, achar que aquilo ali é chato. Ela não vai fazer, tem que atender a necessidade dela também”. (E3)*

Os relatos dos participantes apontam para três perspectivas: o amor e o vínculo com as crianças; a compreensão do desenvolvimento infantil articulada com a relação entre educador e criança e a questão teórica e metodológica.

Para a pedagoga, a questão afetiva também é destacada como o requisito principal para que um educador possa atuar com as crianças de 0-3 anos de idade.

*“Eu acho que acima de tudo o educador tem que ser amoroso, tem que gostar daquilo que faz, se a pessoa não gosta do que faz, não gosta das crianças, o trabalho não flui” (PE).*

Pelos relatos, pode-se inferir que essas concepções podem ter sido baseadas na trajetória pessoal de cada um. Entrelaçando esses dados com a história de vida de cada um. E1, que iniciou como leiga na função, ingressou em um período em que se pregava o amor às crianças como requisito para o exercício da função de educador. Esse dado também foi apontado pela pedagoga como o requisito essencial.

A opção pela carreira de educadora decorrente da maternidade ou do fato de gostar de crianças têm sido evidenciada em muitas pesquisas (OLIVEIRA et al., 2006; SOUZA, 2008; VITTA e EMELL, 2004). Não se quer dizer com isso que a afetividade não seja importante, que o carinho e dedicação para com as crianças não seja essencial. Contudo, esses elementos por si só não bastam: precisam vir acompanhados de consciência política na busca por melhores condições de trabalho e atendimento de qualidade para as crianças, o profissional precisa de um referencial teórico adequado para apoiar seu trabalho com as crianças e com a comunidade; e precisa de um espírito curioso que leve à constante busca pela reflexão e por novos conhecimentos para que possa dar conta da dinamicidade da infância e da sociedade (KRAMER: 2005).

As respostas de E2 e E3 trazem perspectivas que revelam uma formação fragmentada: o fato de compreender o desenvolvimento infantil e ter um olhar sensível para as habilidades da criança é um conhecimento fundamental para o educador, mas não o único saber necessário para o exercício dessa profissão. Limitar o saber do educador à proposição de atividades para as crianças, remete a uma visão tradicional de professor, de teor conteudista.

Como todos os entrevistados cursaram ou estão concluindo o curso de Pedagogia, esse é um ponto relevante, pois denuncia a falta de clareza dos profissionais sobre a sua própria atuação. Esse aspecto foi discutido na pesquisa de Franco, Libâneo e Pimenta (2007) que destacaram a articulação necessária entre o conhecimento técnico, a responsabilidade social e o olhar para a criança enquanto cidadã na atuação do profissional da educação.

Para esses autores:

Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, sendo que estes precisam estar claros para os que exercem a prática educativo- pedagógica e para os que nela estão envolvidos, dentro de uma postura ética essencial ao ato educativo. Sem a Pedagogia, permeando e dando sentido à prática docente, a ação docente transforma-se em mero modo de fazer uma tarefa. (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p. 4)

#### 4.1.3 Concepções dos educadores sobre o que as crianças precisam para se desenvolver

Para que as crianças possam se desenvolver os entrevistados apontaram questões relativas ao arranjo espacial, com a organização de ambientes específicos para a realização de atividades diversificadas e a questão emocional, enfatizando a construção de uma relação afetiva entre educadores e crianças, das relações entre as crianças e familiares e a articulação entre CMEI e famílias.

QUADRO 5- Concepções dos educadores sobre o que é necessário para que uma criança se desenvolva.

PARTICIPANTES	O QUE É NECESSÁRIO PARA QUE A CRIANÇA SE DESENVOLVA
E1	Espaço físico variado: sala de brinquedos, sala de tv, sala de sono, etc.
E2	Ambiente agradável, auto- confiança e da participação dos pais.
E3	Exercitar a coordenação motora, a criatividade, e a linguagem. Precisam da interação com o outro (crianças e educadores) pois sozinhas não vão se desenvolver.
PE	Afetividade, boa relação com as pessoas que trabalham com a criança, envolvimento entre o CMEI e a família.

Observa-se nas respostas dos entrevistados aspectos diversos: E1 referiu-se ao espaço, E2 e PE às questões afetivas e emocionais e participação

dos familiares, E3 à interação com o outro e a estimulação de determinadas áreas.

A perspectiva elucidada por E1 pressupõe que o arranjo espacial por si só seria o suficiente para promover o desenvolvimento da criança. E2 e PE atribuem ao desenvolvimento as questões emocionais e relacionais e E3 à interação com o outro.

Esses relatos denotam uma concepção de criança passiva e de desenvolvimento infantil, como algo moldável, unidirecional. Visto que as respostas apontam para o adulto como agente promotor do desenvolvimento infantil.

A fragmentação e fragilidade na concepção de desenvolvimento do profissionais da educação infantil têm sido encontrada em pesquisas da área, tal como apontado por Souza (2008).

Os elementos citados pelos educadores são fundamentais para promover o desenvolvimento infantil: a organização de espaços seguros e desafiadores, a afetividade e segurança emocional, a estimulação e a interação com o outro. Contudo, os elementos foram mencionados pelos entrevistados de forma isolada e os aspectos biopsicossociais e educacionais fundamentais para o desenvolvimento humano, foram desconsiderados.

Para a compreensão de desenvolvimento humano sugere-se a perspectiva ecológica ou ecossistêmica abordada por Brofenbrenner (1989) que aponta para o desenvolvimento enquanto um processo que ocorre ao longo da vida, em uma perspectiva de ser humano ativo, no qual o contexto e diversos processos interativos exercem influência sobre este desenvolvimento.

De acordo com essa abordagem, o desenvolvimento infantil consiste em um processo complexo e dinâmico que se inicia na vida intra-uterina e se prolonga ao longo da vida e engloba o aspecto físico, cognitivo, social e afetivo. Segundo Brofenbrenner (1989), os diversos sistemas interdependentes que influenciam o desenvolvimento da criança a fim de compreender as interações entre a criança e o ambiente em seus vários contextos.

Essa perspectiva pressupõe uma concepção de ser humano ativo, em desenvolvimento, que vive em ambientes que estão em constante modificações. O ser humano afeta e é afetado pelas relações que estabelece nesses ambientes mais imediatos, e pelos contextos mais amplos em que os

ambientes estão inseridos. Para tanto, compreender o desenvolvimento humano “exige mais do que a observação direta do comportamento..., requer um exame de sistemas de interação múltiplas entre pessoas, não limitado a um único ambiente, deve levar em conta aspectos além da situação imediata que contém o sujeito” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

A partir dos constructos propostos pelo autor, pode-se dizer que são fatores importantes para o desenvolvimento saudável de uma criança, as condições biológicas, a influência familiar, a interferência do CMEI, da comunidade na qual a criança está inserida e ainda aspectos mais socioeconômicos e políticos que exercem influência sobre o modo de vida da criança.

#### **4.1.4 Concepções dos profissionais sobre o planejamento das atividades**

O planejamento das atividades é realizado pelos educadores durante o período de permanência. Permanência é o termo utilizado pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba para designar o período em que professores e/ou educadores atuam fora da sala de atividades, no qual se dedicam ao estudo e planejamento. Atualmente os educadores dispõem de 8 horas semanais para permanência e os professores e pedagogos de 4 horas semanais, diferença decorrente do regime de contratação de cada um deles (os educadores atuam em regime de 40 horas semanais e os professores em regime de 20 horas semanais). Para que essa organização se efetive, os CMEIs possuem uma equipe de educadores que atuam em todas as turmas, a fim de garantir a continuidade das ações educativas com as crianças.

Cabe ressaltar ainda que essa organização garante que todos os educadores que atuam em determinada turma possam encontrar-se, discutir as questões específicas sobre sua turma e sistematizar o planejamento de maneira conjunta.

No caso específico dos educadores entrevistados, há uma organização interna divergente das orientações da Secretaria Municipal da Educação. Nessa equipe, a cada semana um dos educadores se ocupa do planejamento e

da execução das atividades. Na semana seguinte, outro educador ocupa-se da sistematização do planejamento e da implementação das propostas previstas.

Quando buscou-se compreender melhor o que estaria por trás dessa organização atípica obteve-se duas informações significativas: a primeira delas é a de que E1 não participava da elaboração dos planejamentos e nem da implementação das atividades. Quando questionados sobre o porquê, obteve-se a resposta de que E1 seria responsável pelas ações de cuidado com as crianças.

Do mesmo modo, questionou-se qual seria o papel dos demais educadores já que, segundo essa organização, apenas um dos educadores seria responsável pela condução das atividades. As respostas indicaram que esses profissionais se ocupariam do cuidado das crianças e da organização dos materiais.

Esses relatos expressam a fragmentação entre as ações de cuidado e a educação, bem como a presença de um modelo tradicional de ensino em um espaço de educação infantil. Sobre o primeiro aspecto apontado, a dualidade entre o cuidado e a educação na educação infantil tem sido objeto de estudo e discussão entre muitos pesquisadores da educação infantil, que ressaltam a necessidade de compreensão de que esses aspectos são indissociáveis (KUHLMANN JR., 1999; CAMPOS, 1994; KRAMER, 1984).

Kuhlmann Jr. (1999) ressalta que para que ocorra o desenvolvimento infantil é necessário que haja a articulação entre a realidade social, cultural e natural e que seja possibilitado às crianças experiências diversas que auxiliem na construção do conhecimento. As ações de cuidado tem por si só um caráter educativo, pois a maneira como essas ações de dão ocorrem de forma diferente em diversos contextos históricos e sociais (MARANHÃO: 2008).

De acordo com Dionet (2003, p. 9):

Não há conteúdo “educativo na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.

Diante do exposto, questionou-se os entrevistados sobre que referencial utilizam para a elaboração do planejamento e obteve-se como

resposta que utilizam prioritariamente o Caderno de Objetivos da Secretaria Municipal da Educação, das Diretrizes Curriculares Municipais e de sites da internet. Esses relatos traduzem algo importante: os profissionais utilizam os referenciais de apoio produzidos pela mantenedora e não se limitam a estes, pesquisam outras fontes como forma de enriquecer o trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Outro aspecto a ser destacado é a garantia desse tempo para o planejamento e organização das ações, o que é fundamental para o desenvolvimento de ações de qualidade com as crianças.

Quando indagados sobre as áreas de formação humana<sup>11</sup> que levam em consideração em seu planejamento, obteve-se como resposta *a escrita, a música, a dança, a identidade e o movimento*. E1 destaca que “*com a música e com as histórias, as crianças desenvolvem a fala*”, E2 declara que percebe que muitos colegas contemplam as áreas de formação humana de maneira espontânea, sem um real objetivo a ser abordado e ressalta que prioriza no planejamento a linguagem oral e escrita, identidade e movimento. Ressalta também que essa escolha se refere à sua preferência pessoal por essas áreas de formação humana, bem como a maior facilidade para encontrar sugestões de atividades nessas áreas. Já o relato de E3 destaca a questão do autocuidado:

*“Levo em consideração a identidade. É importante o riscante (referindo-se ao trabalho com Artes Visuais, que constitui-se em um objeto de destaque na formação continuada da Prefeitura Municipal de Curitiba), mas a identidade, o conhecimento do corpo, saber se cuidar, usar o banheiro e cuidar do nariz é mais importante (E3)”.*

Esses relatos reforçam ainda mais a questão abordada anteriormente, na qual evidenciou-se a fragmentação entre o cuidado e a educação e a fragilidade na formação destes profissionais da educação. O depoimento de E3, por exemplo, denota que houve um investimento na formação continuada dessa profissional, ela reconhece a importância do trabalho com Artes Visuais. No entanto, quando retrata a priorização da identidade demonstra uma compreensão estreita do que significa o desenvolvimento da identidade da

---

11 De acordo com as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil da Curitiba (CURITIBA, 2006), as áreas de formação humana são: Identidade, Relações Sociais e Naturais, Linguagens (Artes Visuais, Música, Dança, Linguagem Teatral, Oralidade, Leitura e Escrita), Conhecimento Matemático.

criança, pois em um discurso, agrega conceitos de cuidado corporal e auto-cuidado como sendo sinônimos da identidade.

Bassedas, Huguet & Solé (1999, p. 99) apontam a infância como momento essencial para o desenvolvimento da identidade, pois nesse período as crianças começam a reconhecerem-se como pessoas independentes e autônomas, bem como estão construindo a sua imagem e conceito. Diante disso, as autoras ressaltam a importância de que as crianças sejam estimadas, valorizadas e reconhecidas.

Corroborando com essa discussão destaca-se a finalidade da educação infantil, definida na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL: 1996), que na Seção II, Artigo 29 estabelece que:

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

Assim, o processo de construção da identidade, que não se encerra nesse período, é complexo e perpassa pelo reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico, social e cultural.

Ressalta-se que quando a Lei aborda o desenvolvimento integral da criança, não prioriza um aspecto específico, ou uma determinada área de formação humana. Entretanto, o relato de nossos entrevistados denotaram que essa opção é definida segundo o critério de preferência do educador e que para elaboração do planejamento inicia-se pela seleção das atividades e não pelos objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, conforme elucidado por E2.

*No planejamento de alguns colegas não há real compreensão das áreas de formação humana, ainda contemplam as áreas de formação de maneira espontânea, por exemplo: acham que é só levar as crianças ao espaço externo que estarão trabalhando o movimento. No planejamento priorizo a linguagem oral e escrita, identidade e movimento. Gosto mais de trabalhar e encontro mais atividades dessas áreas.*

Essas considerações parecem evidenciar a dificuldade de compreensão do educador das especificidades do trabalho pedagógico na educação infantil. Mesmo que seus relatos expressem que organizam o planejamento pautado nos documentos legais da educação infantil, esses



profissionais não conseguem fazer a transposição entre os documentos de apoio e as proposições didáticas.

Percebe-se que há por parte da Secretaria Municipal de Educação um investimento na elaboração de materiais que possam dar suporte ao profissional na estruturação de seu trabalho<sup>12</sup>. No entanto, os participantes carregam histórias pessoais, deficiências na formação inicial, fazem parte de uma etapa educacional que há pouco tempo foi concebida como instituição de ensino, pois provém de um histórico de guarda e assistencialismo e dessa forma é compreensível que haja dúvidas e receios.

Ainda com relação ao planejamento, questionou-se os entrevistados sobre o papel da pedagoga, com a finalidade de compreender qual seria a contribuição dessa profissional nesse processo. As respostas revelaram uma concepção de apoio pedagógico pautado na fiscalização das ações.

*“Orienta como fazer, o que pode e o que não pode, o que está dentro do padrão (E1)”.*

*“A função do pedagogo é a de orientar o educador, observar se o planejamento está dentro da proposta do CMEI, se os conteúdos estão de acordo com a faixa etária das crianças, se as atividades estão de acordo com o que a criança pode fazer. Às vezes temos dúvida se as atividades estão de acordo com o desenvolvimento infantil (E2)”.*

*“A função da pedagoga é de orientar, tirar dúvidas e ver se estamos fazendo o que as Diretrizes pedem (E3)”.*

Carvalho, Klissys e Augusto (2006, p. 130) destacam o papel formativo do pedagogo:

O papel do formador é extrair das atividades que são apresentadas questões que explicitem as concepções que sustentam o fazer dos professores, tendo fundamentos e argumentos suficientemente consistentes para debater as ideias que estão por trás daquela prática. A interpretação de qualquer situação é sempre feita com base nos referenciais de que dispomos e nos permitem significá-la.

Destaca-se que o pedagogo, de acordo com essa abordagem, constitui-se em um parceiro mais experiente, que possibilita a discussão, a sistematização, a socialização dos saberes. O pedagogo que exerce

---

<sup>12</sup> Dentre as produções específicas do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba: Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente (CURITIBA, 2008); Caderno de Oralidade (CURITIBA, 2010); Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil.(CURITIBA,2010).

efetivamente o papel do formador faz diagnóstico de como está ocorrendo o trabalho na instituição, apoiado em questões que visualiza na prática pedagógica, investiga aporte teórico que possa apoiar e sustentar a prática, discute em conjunto com a equipe projetos e metas para mudanças pautado nas necessidades das crianças, da equipe e da comunidade (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006).

Atualmente, os profissionais que trabalham com educação infantil se deparam com inúmeros desafios, questões e contínuos dilemas entre fazer o que se sabe ser essencialmente “certo” para as crianças pequenas de qualquer meio e ambiente e se conformar às exigências do governo e dos legisladores que definem diretrizes educacionais- nem sempre uma aliança feliz. A educação infantil, conforme a compreendemos atualmente, constitui um campo ainda muito “jovem”. (MOYLES, 2010, p. 13)

Atualmente a função do pedagogo busca superar o modelo histórico no qual estava pautada na fiscalização e no controle das ações do professor. Se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, na qual o pedagogo se constitui em um parceiro para o professor, aquele que contribui no processo de formação continuada dos profissionais da educação infantil, que reflete e constrói possibilidades de ação em conjunto com os professores.

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. [...] propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo [...] (VEIGA, 2005, p.31).

No planejamento, os entrevistados apontaram como atividades que propõem com a finalidade de favorecer o desenvolvimento da linguagem, a música, a caixa surpresa, a leitura de imagens e a leitura de história. As rodas de conversa, prática recomendada como atividade permanente<sup>13</sup> pelo

---

13 Atividades Permanentes: “São aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL: 1998) é realizada esporadicamente pelos educadores.

O motivo explicitado pelos educadores para a não realização das rodas de conversa é a dificuldade de condução das crianças. Segundo os entrevistados, nas rodas de conversa as crianças que apresentam um comportamento mais falante no cotidiano costumam exercer controle da fala em detrimento das crianças que precisariam exercitar mais a linguagem.

Esse relato denota a necessidade de dar continuidade às orientações com relação aos encaminhamentos e ao papel do educador nas rodas de conversa.

Alessi (2011) pesquisou as rodas de conversa ressaltando essa estratégia metodológica enquanto um momento planejado, que se bem conduzido pode favorecer o diálogo entre educadores e crianças. Para tanto, a autora destaca a importância de que haja um real interesse pela fala da criança e o papel do educador no processo de construção de enunciados cada vez mais complexos e significativos pelas crianças.

Destaca-se o fato que, na amostra de planejamento mensal (Anexo 8), as rodas de conversa foram propostas em umas duas semanas e quando realizadas utilizou-se de temas para discussão desinteressantes e articulados ao ensino de conteúdos. Na ocasião, trabalhava-se o tradicional tema higiene com as crianças e os disparadores utilizados foram: *fralda descartável* na segunda-feira, *penico* na terça-feira, *rolo de papel higiênico* na quarta-feira, *sabonete e papel toalha* na quinta-feira e *pente e escova* na sexta-feira. Na semana em que a temática era a data comemorativa Páscoa, a temática era relacionada com esse assunto.

De acordo com Alessi (2011, p. 189):

[...] O que se observa em muitas instituições educativas é que em vez de diálogos, predominam os monólogos, em que o adulto faz perguntas para serem respondidas pelas crianças, com questionamentos, algumas vezes, tão óbvios ou pouco criativos que impossibilitam que a conversa se desenvolva de forma mais produtiva, ou seja, com a alternância e o efetivo envolvimento dos interlocutores. Em outros casos, ainda, a roda de conversa assume

---

realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular". (BRASIL, 1998, p.55-56).

um caráter moralista, com o objetivo de orientar e instruir o grupo; ou prevê o revezamento das crianças, em que cada uma deve aguardar a sua vez para falar. Assim, esses momentos deixam de lado o mais importante: a conversa propriamente dita. Mais do que isso, deixam de lado aqueles que deveriam ser os principais envolvidos: as crianças.

Ainda com relação às rodas de conversa, o relato da pedagoga indica que a prática das rodas de conversa ocorrem com a frequência diária, em contraponto ao que foi elucidado pelos educadores e visualizado no planejamento. Observa-se portanto, que embora os educadores afirmem que realizem as rodas de conversa esporadicamente, tal fato não é observado concretamente pela pedagoga.

*(PE) Na prática os educadores realizam a roda diária, contação de histórias diária e conversa informal sempre. Não tem como não estar conversando sempre com as crianças. Algumas crianças falam bastante, outras não interagem, mas as crianças correspondem.*

#### **4.1.5 Concepções dos profissionais sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças e o papel do educador nesse processo**

No cotidiano, os educadores entrevistados observam que as crianças se comunicam em diversas situações e identificam ações que favorecem o desenvolvimento da linguagem das crianças, tais como o brincar e a leitura de histórias:

*“As crianças usam a linguagem no cotidiano... a maioria, não todas, umas tem dificuldade, são umas quatro na turma... Imitam pais e os educadores, contam histórias. Nas crianças de 2 a 3 anos a linguagem se manifesta na brincadeira (E1)”.*

*“As crianças conversam nas brincadeiras, no espaço externo, tem um bom diálogo entre eles. Para mim, a linguagem se manifesta quando as crianças querem ir ao banheiro, quando um colega pega o brinquedo, quando estão fazendo atividades, quando estão com o livro de história que “lêem”. Algumas crianças chegam e falam “fiquem quietinhos que agora vou ler uma história” e começam a ler a história do jeito deles (E2)”.*

*“As crianças usam a linguagem quase que o dia todo, quando fazemos as trocas, quando vão arrumar o cabelo pedem de que forma querem, contam o que aconteceu em casa, na alimentação, o que gostam de comer. Falam na rotina mesmo (E3)”.*

Os educadores relatam o teor comunicativo da linguagem e apontam como aspectos essenciais para que ocorra o desenvolvimento da linguagem a interação com o outro, a estimulação e a afetividade:

*“Para aprender a falar precisam de estímulos, contar histórias e fazer perguntas. A criança desenvolve a linguagem de várias maneiras, conversando com eles, através da música, da brincadeira, da massinha, pois eles falam sobre o que vão fazer (E1)”.*

*“Para a criança desenvolver a linguagem deve ter uma relação de afetividade: mãe, pai e educador deve ter uma relação de conversa e afetividade no banho, na troca. Mesmo que a criança não fale vai percebendo a fala, vai ouvindo o que os adultos estão falando e vai imitar a fala, começam a imitar falando errado. Começa ouvindo, imitando e depois falando. Afetividade, envolvimento, ouvir outros falarem é o que é necessário para as crianças falarem (E2)”.*

*“O desenvolvimento da linguagem ocorre com a interação com o outro, quando conversam com outra criança e com o educador. Com estímulos e com o outro. Dentro do berçário que eu trabalhei eles conversavam e a gente não entendia, ficava pensando “o que será que eles estão falando?”. Mas entre eles tinha uma conversa (E3)”.*

Para que as crianças aprendam a falar é necessário que percorram um processo lento e gradual, no qual exercem um papel ativo desde os primeiros meses de vida e esse aspecto é observado pelos educadores. O desenvolvimento linguístico, além dos aspectos biológicos, depende das interações, estabelecidas nos espaços de interlocução e com isso, as possibilidades de trocas discursivas são decisivas para a aprendizagem da língua e os educadores destacam em seus relatos o papel da interação com o outro nesse processo.

No contexto familiar e relacional, dentre eles, na instituição de educação infantil a criança tem a oportunidade de aprender o uso padrão dos elementos linguísticos. Quando refere-se ao papel do educador no desenvolvimento linguístico da criança, estamos tratando de um processo que vai muito além do ensinar as crianças a repetirem sons e a emitirem palavras. Os educadores possuem o papel essencial ao oferecer modelos linguísticos e possibilitar situações comunicativas que permitam que as crianças se tornem usuárias da língua e isso significa instrumentalizá-las para que possam utilizar a língua em diferentes contextos.

Explicar o que vai sendo feito, contar o que foi feito, descrever os processos que a levaram ao resultado final (como e para que), estabelecer hipóteses (por que), construir fantasias, relatar

experiências, etc. Qualquer oportunidade é boa para exercitar a linguagem. Mas exercitá-la não é o suficiente: a ideia fundamental é aperfeiçoá-la, buscar novas possibilidades de expressão (vocabulário mais preciso, construções sintáticas mais complexas, dispositivos expressivos e referências cada vez mais amplas, etc.). Neste sentido, a interação com as educadoras é fundamental (ZABALZA, 1988, p. 51)

Considerando a importância das instituições de educação infantil enquanto contextos significativos para a estimulação linguística das crianças e o papel de protagonista dos educadores nesse processo, um aspecto importante que complementa a investigação da compreensão dos entrevistados acerca do desenvolvimento da linguagem se deu com a indagação de seus saberes sobre os conceitos de linguagem expressiva e receptiva e obtivemos as seguintes respostas:

*“Linguagem expressiva é o que a criança expressa, o que fala expressando e gestos. Receptiva (...) não sei (E1)”.*

*“Olha eu já ouvi esse termo... eu acho que... é uma fala que a criança está se expressando, quando ela está se expressando ela usa a linguagem. Quando não sabe falar ela usa o gesto, a linguagem expressiva são as primeiras palavras, é quando a criança começa a falar.*

*Linguagem receptiva... também já ouvi falar nesse nome... esse me faz lembrar recebedor... acho que é a linguagem que ele recebe... a linguagem mais formal, mais coloquial se as crianças estão inseridas em um ambiente mais formal onde os pais falam bem vai aprender a falar certo, se está em um ambiente em que os pais falam errado a criança vai receber a informação errada e vai aprender a falar errado, é o que ela recebe”. Está correto? Eu já ouvi, mas não sei bem... (E2)”.*

*“Linguagem expressiva... Eu acho que é... não apenas o verbal, mas posso estar me expressando pelo corpo e pelo olhar. Receptiva é de alguém que está falando comigo e que eu estou respondendo, não sei... (E3).”*

Esses depoimentos evidenciaram a fragilidade na compreensão de linguagem dos entrevistados, apontam a ênfase na linguagem expressiva.

Para compreender como se dá a aquisição da linguagem, há que se considerar que esse processo engloba dois períodos. O primeiro deles é a fase pré-linguística, na qual a criança vocaliza fonemas; Esse processo inicia no nascimento, até aproximadamente o primeiro ano de vida, período em que normalmente ocorre a emissão das primeiras palavras. Assim, tem início a fase linguística, na qual a criança começa a falar palavras isoladas e passíveis de serem compreendidas (SCHIRMER, FONTOURA, NUNES, 2004).

Para que efetivamente ocorra o desenvolvimento da linguagem faz-se necessário a articulação de dois aspectos complementares e indissociáveis: a linguagem expressiva e a linguagem receptiva. A linguagem receptiva abrange o feedback auditivo e visual, diz respeito à capacidade de compreender a palavra falada. A linguagem receptiva é tão importante quanto a expressiva, pois é preciso compreender para utilizar uma palavra com significado na comunicação (SOARES, 2005).

A linguagem expressiva consiste na capacidade de expressão, está intrinsecamente relacionada com a compreensão de conceitos, possibilita que uma pessoa possa se comunicar. Entretanto, há que se considerar que a expressão pressupõe a recepção, embora a recepção pode estar bem desenvolvida em um sujeito, sendo deficiente apenas a expressão (SOARES, 2005).

Considerando-se que o desenvolvimento da linguagem é um processo evolutivo, no qual as crianças constroem hipóteses e fazem reorganizações discursivas, o educador precisa ter clareza sobre o quão complexo é o desenvolvimento linguístico infantil, para que possa criar situações diversas nas quais as crianças tenham a oportunidade de exercitar a utilização da linguagem.

Contudo, como a linguagem se desenvolve nos espaços de interlocução e nas interações é preciso que esses espaços sejam valorizados, a fim de proporcionar a competência linguística das crianças. Na medida em que o educador exerce o papel de interlocutor, introduz palavras para ampliar o vocabulário das crianças, auxilia para que construam sentido nas experiências linguísticas e para que reflitam sobre situações de uso real da língua. Esses aspectos são evidenciados no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1988), que destaca a criança como sujeito social e cultural, capaz de interagir nas trocas sociais que realiza com adultos e com outras crianças. O documento ressalta ainda a mediação do educador como fundamental para o desenvolvimento linguístico das crianças, proporcionando situações nas quais possam se expressar, argumentar, questionar.

Cabe ao professor, atento e interessado, auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas. Ouvir atentamente o que a criança diz para ter certeza de

que entendeu o que ela falou, podendo checar com ela, por meio de perguntas ou repetições, se entendeu mesmo o que ela quis dizer, ajudará continuamente o processo de desenvolvimento linguístico. (BRASIL, 1998, p. 136)

#### 4.1.6 Avaliação e ações propostas quando há dificuldades

Compreendendo que uma das funções do educador é o de acompanhar/ auxiliar o desenvolvimento da criança, perguntou-se se os entrevistados costumam avaliar o desenvolvimento da linguagem das crianças de sua turma e que instrumentos utilizam para essa finalidade. As respostas obtidas indicam que a avaliação consiste em um desafio para os educadores, algo que fazem por constituir-se em uma tarefa inerente a sua função.

Do mesmo modo, os dados indicam que os educadores utilizam indicadores intuitivos para o acompanhamento do desenvolvimento da linguagem das crianças e que o parâmetro utilizado é a linguagem expressiva. Ao se articular esses dados com as respostas obtidas acerca dos conceitos de linguagem expressiva e receptiva pode-se perceber que os entrevistados limitam o conceito de comunicação à emissão de palavras.

*“Avaliação... é... a gente faz... tem que avaliar. A gente faz isso conversando com as crianças. Tem que fazer esse parecer [refere-se ao parecer descritivo], daí fazemos algumas perguntas para saber o que as crianças estão falando (E1)”*.

*“Avaliação para saber se eles estão falando bem costume falar com ele coisas de casa: “Teu pai faz o que? Tua mãe trabalha onde? O que você fez no final de semana? O que você gosta de comer? Alguns são mais tímidos, mais retraídos, outros conversam até não parar mais e procuro ter um bom diálogo com eles. Quando converso coloco em uma pauta de observação, se está conversando bem, se comunica. Faço uma listagem do nome das crianças e anoto se estão falando bem e depois vai para o parecer (E2)”*.

*“Realizamos sim. A gente vê se a criança fala poucas palavras, se responde por uma palavra só, se consegue elaborar frases. Tem crianças que começam a contar até histórias para a gente, ou falam frases “minha mãe me levou no circo” outros só conseguem falar “minha mãe” e param ali, estão tentando concluir alguma ideia, mas não conseguem e ficamos sem entender o que eles queriam dizer. Uns conseguem elaborar ideias. Na avaliação tem uma pauta de observação, que a gente usa no parecer e lá a gente coloca “já elabora frases”, “comunica-se com os educadores, utilizando frases (E3)”*.

*“A gente segue os critérios da Proposta de Prefeitura e verifica de acordo com a faixa etária se a criança atingiu aquilo ou não. Percebo pela própria avaliação, quando eles estão fazendo o parecer [refere-se ao parecer descritivo] a gente conversa e no dia a dia o educador percebe muita coisa (PE)”*.



Pode-se perceber, por meio dos relatos, que a perspectiva de avaliação revelada pelos sujeitos de pesquisa, apesar de estar pautada na elaboração de pareceres descritivos mantém uma característica classificatória. Esse aspecto fica evidente no relato da pedagoga que elucidou que utilizam critérios pré- estabelecidos de acompanhamento e “se a criança atingiu ou não” esses critérios.

Concorda-se com Hoffmann (2004), que ressalta que registros significativos são aqueles que provêm da observação seguida da reflexão, respaldada por base teórica que fundamenta as intervenções pedagógicas. Nesse processo, não se baseia em modelos ou roteiros que criam algo uniforme e pré- estabelecido, mas algo fundamentado na criança. “Serão as próprias crianças, na sua interação com o objeto do conhecimento e com o educador, no seu próprio tempo e circunstâncias que consistirão o conteúdo de cada relatório” (HOFFMANN, 2004, p. 57). Para isso, é necessário que o educador tenha formação teórica adequada e que os elementos provenientes dessa ação venham compor um processo de reflexão, sirvam de base para reelaboração do planejamento e exercite o olhar, para que possa observar e acompanhar a criança.

#### **4.1.7 Como os entrevistados procedem quando notam dificuldades no desenvolvimento infantil**

Apesar de se ter encontrado indícios que sugerem fragilidade no conhecimento sobre a linguagem expressiva e receptiva, os educadores demonstram saberes e percebem que algumas crianças possuem dificuldades. Um dado relevante levantado nessa investigação é o de que os entrevistados apontam que não sabem como proceder quando notam as dificuldades.

*“Tem algumas crianças com dificuldade no desenvolvimento da linguagem. A gente tenta conversar, conversa bastante com elas para ver se é algum problema de timidez ou se fala pouco (E3)”.*

**(Pesquisadora)** E quando persiste?

**(E3)** *Eu olho ela conversando com outro, porque as vezes a criança conversa melhor com outra criança. Não adianta as vezes ficar insistindo, insistindo ali. A gente tem que deixar ela a vontade, tem criança que eu percebo que fala melhor com outra*

*criança. Com a gente ela não vai falar, mas as vezes com outra criança ela conversa. Tem uma menininha que fala bastante com outra criança, já comigo ela não é de falar muito”.*

A dificuldade em lidar com a criança que apresenta o desenvolvimento fora do padrão esperado é narrada também por E1 e E2:

**(E1)** *Tento falar mais e dar mais atenção, procuro estimular para ver se se soltam, as vezes é timidez, também não sabemos o que vem de casa...*

**(Pesquisadora)** E se a dificuldade persiste?

**(E1)** *Depois passamos os casos para a pedagoga e ela vê como que faz.*

**(Pesquisadora)** E como tem sido o retorno dos encaminhamentos?

**(E1)** *O retorno tem sido rápido, mas nem sempre funciona. As vezes a gente tá vendo as dificuldades da criança e recebemos a resposta que não tem nada errado, a gente tenta estimular, mas a criança permanece na sala da mesma forma e não sabemos o que fazer.*

**(E2)** *Algumas crianças possuem dificuldade, quando observo que as crianças não se comunicam procuro chegar mais próximo e tento conversar, me entrosar, para que eles sintam mais confiança e tentem se comunicar, para que saia alguma coisa dali. Sento e converso, puxo assunto quando as crianças estão brincando.*

**(Pesquisadora)** E se a dificuldade continua?

**E2** *(Risos)... Aí é que está o problema, fico muitas vezes sem saber o que fazer, falo e agora, o que fazer? Daí procuro conversar com os outros educadores, para perceber se o problema ocorre apenas comigo ou com outras educadoras também, se elas também percebem. E daí passo para a pedagoga, que a gente já tentou fazer de tudo ou tentou fazer alguma coisa e a gente acaba passando para ela que ela deve saber o que fazer como resolver. Tentamos fazer quase tudo e daí se não teve jeito, acabamos passando para ela.*

**(E3)** *Converso bastante com eles para ver se existe algum problema, se não adianta encaminhamos para a pedagoga.*

De acordo com o que foi exposto pelos educadores, eles percebem a dificuldade e buscam formas intuitivas de lidar com a situação. Em alguns momentos percebe-se a culpabilização da família (“a gente não sabe o que vem de casa”) ou da própria criança (“as vezes é timidez mesmo”). As ações propostas pelos educadores para resolver a situação se resumem a conversar mais com a criança em momentos informais.

Ressalta-se que os educadores não apontaram a busca por estudo ou alterações no planejamento, na tentativa de estimular a criança que demonstra dificuldade no desenvolvimento da linguagem. Quando as conversas informais não resultam no efeito esperado, os casos são encaminhados para a pedagoga que se responsabiliza pelo diálogo com os familiares e encaminhamento da criança. Nesse momento, os relatos indicam que os educadores deixam de participar. Essa situação revela dois aspectos importantes: o primeiro seria essencial que houvesse a participação dos educadores no diálogo com os

familiares, visto que são esses profissionais que acompanham o desenvolvimento diário das crianças.

Contudo, pesquisadores têm enfatizado a importância do educador enquanto modelo linguístico importante para a criança, seu papel na prevenção e na busca de superação de defasagens no desenvolvimento da linguagem da criança, a importância da formação de equipes interdisciplinares que atuem em prol da criança e dos familiares (AIRMAD, 1986; RONCATO, LACERDA, 2005; FELD, 2008; SCHIRMER, FONTOURA E NUNES, 2004; GARCIA E CAMARGO, 2007; ZORZI, 2000; OLIVEIRA E NATAL, 2011; LIMA *et al*, 2004; GAT, 2000; PÉREZ- LÓPEZ, BRITO DE LA NUEZ. 2004; GUARALNICK, 2007; CARPENTER, 2007; LOPES E BRUST, 2010; BLANCO E CARRILO, 2003; MCWILLIAM; TOCCI, HARBIN, 1998).

#### **4.1.8 Os fatores que interferem no desenvolvimento linguístico das crianças na perspectiva dos entrevistados**

As dificuldades mencionadas pelos entrevistados que interferem no desenvolvimento da linguagem das crianças são pautadas nas interações da criança no contexto familiar e nas atitudes dos familiares na relação com as crianças.

*“Ah, as famílias né? A gente não sabe o que vem de casa... Alguns pais tratam eles que nem bebê, não aceitam as dificuldades do filho (E1)”.*

**(E2)** *Tanto na fala como com o uso objetos de bebê: fralda, chupeta, mamadeira. Alguns se despedem da criança falando ‘tchau bebezinho da mamãe!’, ‘Tchau neném’. Tem crianças que já não usam fraldas no CMEI e que chega em casa os pais colocam.*

*“Eu acho que a participação dos pais é de suma importância no desenvolvimento. Aqui no CMEI a gente tenta fazer de tudo e chega em casa tem pais que costumam tratar a criança como bebê, não continuam o processo que está sendo desenvolvido aqui (E2)”.*

**(Pesquisadora)** Como é esse tratar como bebê?

*“As vezes a forma como os pais tratam a criança dificulta, eles chegam ali na porta e dizem ‘- vem bebê com a mãe’ essa forma, esse tratamento de bebê e as coisas que eles falam pra gente... ‘- eu tomo mamadeira’. Eu acho que daí eles acham, se sou bebê e bebê não fala, então não preciso falar. Tem muitos pais que respondem pela criança ‘você quer alguma coisa? É mamadeira?’ e daí já coloca na boca da criança,*

*a criança não vai falar. Usam muita chupeta, a maioria. Uma boa parte usa chupeta, as vezes nem precisa. Aqui eles dormem bem, bem tranquilos (E3)".*

De acordo com Rondal (1998), citado por Martínez (2007), a aquisição e o desenvolvimento da linguagem pressupõe alguns requisitos. O primeiro deles é o de que a criança exercite a sua língua materna estabelecendo interações verbais com interlocutores (adultos e crianças). Nesse sentido, a imitação do outro, a escuta e o exercício da linguagem em situações comunicativas diversas possuem um papel relevante. O segundo requisito é o papel inicialmente dos pais, complementado pelos professores de proporcionar a ampliação progressiva do vocabulário da criança e o de promover *feedback* apropriado para as produções linguísticas da criança. O terceiro requisito é o de que os pais, que possuem uma grande influência no desenvolvimento linguístico das crianças, proporcionem situações comunicativas e *feedback positivo* para as mesmas, tanto do ponto de vista linguístico quanto emocional. Esse processo requer uma adaptação do adulto em decorrência do desenvolvimento linguístico da criança e nesse sentido, as preocupações e considerações dos educadores são pertinentes.

Contudo, sabe-se que culpabilizar os familiares não contribui em nada para a resolução das dificuldades, ao contrário, acaba por criar barreiras e distanciar ainda mais a relação entre instituição de educação infantil e famílias.

As questões elucidadas pelos entrevistados revelam a dificuldade de articulação entre as instituições de educação infantil e famílias, o quanto é complicado cumprir a esperada articulação entre instituição educacional e familiares. Para Bhering e Nez (2002, p. 67):

O desconhecimento sobre as diversas formas de envolvimento dos pais com a creche pode gerar uma desvalorização das capacidades e potencialidades dos pais. A creche, por não saber como lidar e aproveitar o que a comunidade pode oferecer, vê os pais como impossibilitados de contribuir mais com o trabalho com as crianças dentro da creche. Desta forma, os pais são vistos como desmotivados e evasivos por não se envolverem com questões relacionadas à estimulação, aprendizagem e cuidados básicos da criança.

Essa dificuldade também é indicada pela pedagoga:

*“O que dificulta mais é o trabalho com a família, muitas vezes a mãe tem uma visão equivocada, trata a criança como bebê ou limita a capacidade da criança. Muitas mães não conversam, não seguem o trabalho semanal que é enviado. O livro de histórias para leitura em casa volta do mesmo jeito, dá para perceber que a família não leu para a criança. Aqui a gente faz o que é orientado, tem conhecimento, mas em casa não tem esse momento e então o trabalho tem falhas. O que prejudica mais é a família não compreender a criança, o que ela precisa e tratar fora da faixa etária. Quando a gente conversa tem família que compreende e outros acham que a gente está se metendo (PE)”.*

Sabe-se que a relação entre a instituição de educação infantil e as famílias nem sempre é fácil, pois envolve questões culturais, de gênero e de direitos sociais. Nesse sentido, concorda-se com as palavras de Maranhão e Sarti (2008, p. 192) que afirmam que:

Compartilhar cuidados implica o encontro de famílias e profissionais que podem ter perspectivas diferentes sobre desenvolvimento e necessidades infantis, o que demanda uma constante negociação entre as partes. No entanto, é preciso considerar, sobretudo, a perspectiva da criança, foco do cuidado e, ao mesmo tempo, participante ativa da relação entre sua família e os profissionais de educação infantil (...).

A situação apontada na presente pesquisa sugere a necessidade de que seja realizada uma discussão na instituição acerca do que significa compartilhar o cuidado e a educação de crianças pequenas. Há que se considerar que, instituição e familiares tem um objetivo em comum: o bem-estar e o desenvolvimento da criança. No entanto, muitas vezes o modelo de família idealizado pelos profissionais é incompatível com o real e atitudes que são interpretadas como a omissão ou descompromisso podem referir-se na verdade a falta de informação. Os pais e familiares precisam saber como podem auxiliar no desenvolvimento da criança e o que a instituição espera deles, do mesmo modo que precisam compartilhar como a instituição pode auxiliar a dinâmica familiar e o que as famílias esperam do atendimento institucional (BHERING; NEZ, 2002).

A relação pensada como intercâmbio e diálogo conduz ao reconhecimento de cada indivíduo como recurso, portador de cultura e competência. E, com isso, à superação da relação assimétrica entre os educadores e os pais, para fundar uma relação construída sobre a reciprocidade, a circularidade, a valorização das competências de cada um; sobre o respeito às diferenças, aos pontos de vista, à subjetividade, não como elementos que geram separação,

indiferença, distância, mas como o reconhecimento da riqueza, da significância da contribuição individual que cada um pode aportar, no confronto, à busca comum (COMUNE DE REGGIO EMILIA, 1998 In. DIONET, 2001)

Além das dificuldades na relação entre o CMEI e as famílias, os entrevistados referiram-se a outros aspectos muito comuns no contexto das instituições de Educação Infantil e que contribuem para que as interações não se efetivem com a qualidade esperada: a quantidade de crianças na turma e a organização do tempo nas instituições.

Diante dessas questões, os educadores narram a angústia de saber o seu papel e não conseguir exercê-lo com a qualidade esperada:

*“A dificuldade está na quantidade de crianças, para dar conta precisamos ter tudo cronometrado: hora de comer, hora de brincar, hora de dormir. Muitas vezes vemos a necessidade de dar uma atenção mais individual para aquela criança que possui dificuldade, mas falta tempo para isso. Temos trinta crianças, uma inclusão de autismo, alguns ainda vem com fralda e temos que cuidar da retirada das fraldas e pela organização da rotina acabamos ficando muito tempo sozinhos. Seria amenizado se tivéssemos um pouco menos crianças na sala (E1)”.*

Esse dado é preocupante, pois se refere à crianças que estão em um período crucial de desenvolvimento, que precisam ter a sua individualidade e necessidades resguardadas em um contexto de atendimento coletivo.

No entanto, mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança. É o momento de linguagem pessoal, de reconstruir com ela os procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhes pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas, etc. (ZABALZA, 1998, p. 53)

Muitos autores denunciam, que apesar de se ter efetivado tantas conquistas no campo da educação infantil, que foi construído sobre uma base assistencialista e compensatória, muito se tem a caminhar para se conseguir efetivar a esperada qualidade para essa etapa educacional (ARCE, 2009; BHERING, NEZ, 2002; CAMPO, 1994; CORRÊA, 2003; DIONET, 2011; KRAMER, 1984; KUHLMANN, 1999; MARANHÃO, 2008; MICARELLO, 2005; NASCIMENTO, 2005; OLIVEIRA, 2006; ANGOTI, 2009). Embora haja em discurso o reconhecimento de que trata-se de um período crucial para o desenvolvimento humano e de que a finalidade das instituições é a de

promover o desenvolvimento integral da criança ainda se tem uma realidade não condizente com essa perspectiva. Esse processo precisa constituir-se objeto de uma ampla discussão que perpassa pela valorização dos profissionais que atuam nessa faixa etária, a discussão sobre os objetivos dessa etapa educacional, a articulação e formação de equipes interdisciplinares que atuem em prol da criança e de seus familiares, a discussão de políticas públicas voltadas para a infância, a discussão sobre a concepção de crianças e as diversas infâncias e contextos familiares de nossa sociedade.

#### **4.1.9 Formação inicial e continuada dos profissionais: aonde fica a linguagem nesse processo?**

Até então, os dados foram reveladores das concepções dos educadores acerca do desenvolvimento da linguagem das crianças e de como essa questão tem sido articulada no cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado. Mas como essa questão aparece na formação inicial e continuada dos profissionais investigados?

E1 revela que há muito tempo não faz cursos e embora esteja encerrando a carreira, nunca fez nenhum curso que abordasse o desenvolvimento da linguagem. Já E2 revela que participou de um mini curso sobre linguagem oral e escrita, mas lamenta que a duração do curso tenha sido muito breve, de 4 horas e que com essa brevidade não pôde ter um bom conhecimento, uma postura investigativa e segundo suas palavras “não deu para aprender muita coisa”. E3 fez um curso voltado para profissionais que atuavam nas turmas de berçário e dentre outros assuntos a linguagem foi abordada brevemente.

Com sua formação inicial e continuada os profissionais não se sentem preparados para lidar com o desenvolvimento infantil e mais especificamente com o desenvolvimento da linguagem das crianças. São unânimes em solicitar que sejam ofertados cursos que abordem o desenvolvimento da linguagem infantil.

*“Na faculdade tive orientação para trabalhar a oralidade da criança através de música, da brincadeira. A faculdade dá um embasamento sobre desenvolvimento infantil, tive um embasamento, mas não o suporte para lidar com os problemas de desenvolvimento e não sabemos o que fazer. Às vezes tentamos os métodos e não funciona e como não temos conhecimento adequado o que fazer agora? Eu e meus colegas de trabalho não temos conhecimentos apropriados, muitos educadores não estão nem aí ‘colocam a situação para debaixo do tapete’ e vão empurrando para frente, para se resolver quando a criança está lá na escola. Sendo que muitos problemas poderiam ser resolvidos agora e quanto antes tratada a questão da oralidade da criança nessa faixa etária, melhor (E2)”.*

Os dados sugerem também a fragilidade na formação inicial dos profissionais que atuam na Educação Infantil. No caso dos participantes da pesquisa, tratavam-se de licenciados em Pedagogia ou estudantes cursando o último ano desse curso e ainda assim, demonstravam a falta de compreensão do desenvolvimento linguístico infantil, assunto tão essencial para profissionais que trabalham com a educação de crianças pequenas.

A fragilidade na formação inicial dos profissionais da educação também foram evidenciados por autores que se dedicam ao estudo do currículo dos cursos de Pedagogia (LIBÂNEO, 2005; 2006; PIMENTA, 1996). Libâneo (2006) denuncia que o currículo dos cursos de Pedagogia da forma com que estão organizados, proporcionam uma formação fragmentada, aligeirada, que segundo o autor levam ao empobrecimento da formação profissional. O autor ainda denuncia a falta de base teórica nos cursos decorrente da polivalência e da falta de esclarecimento sobre a função do pedagogo nas próprias diretrizes dos cursos de Pedagogia.

Nas entrevistas, os educadores ressaltaram um dado muito relevante nesse sentido, o de que tiveram no curso de Pedagogia um forte investimento na questão metodológica e poucas noções sobre o desenvolvimento infantil. Com isso, quando esses profissionais se deparam com dificuldades, não sabem ao certo o que esperar e como proceder para auxiliar a criança, promovem trocas aleatórias de métodos e quando não conseguem alcançar o resultado esperado, acabam deixando que a dificuldade seja resolvida em anos posteriores, o que faz com que se perca um tempo precioso no desenvolvimento infantil.

A importância da integração dos aspectos metodológicos com a concepção e compreensão da criança, é abordada por OLIVEIRA (1994, p. 65):



A formação dos profissionais de Educação Infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento por eles de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com as crianças pequenas. Ademais tal formação deve trabalhar a concepção dos educadores sobre as capacidades das crianças e a maneira em que elas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que ela faça, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando-lhes atividades que julgam interessantes e/ou necessárias e nas formas de interação que estabelece com elas.

Apesar das fragilidades, esses profissionais possuem a responsabilidade de avaliar a criança, sabem que precisam observar o desenvolvimento infantil, mas acabam fazendo isso intuitivamente, pois não possuem clareza do que observar.

Algo fundamental para os profissionais da educação é a formação continuada, que permite que os educadores tornem-se sujeitos de sua aprendizagem, que discutam teoricamente questões importantes articuladas com a sua prática pedagógica. Nesse sentido, o pedagogo assume o papel essencial de instrumentalizar os profissionais a partir da proposição de estratégias formativas que favoreçam o conhecimento do desenvolvimento infantil, o acompanhamento de fatores de risco, a importância de uma avaliação e intervenção precoce e a articulação com os profissionais da saúde (MARTÍNEZ: 2007; BRITO DE LA NUEZ et al.: 2006; FERRACINI: 2006; OLIVEIRA, NATAL: 2011; PÉREZ- LÓPEZ, BRITO DE LA NUEZ, 2004; SOUZA, 2008; RODRIGUES, 2003; ZORZI: 2000).

*Acho importante essa sua pesquisa para a gente, a gente não tem nenhum curso específico e essa pesquisa pode ajudar a gente com o que fazer quando a criança tem alguma dificuldade. Eu mesma tive dificuldade, já fui muito tímida, esse seu trabalho vem para ajudar a gente de como estar ajudando a criança já que a gente não tem nenhum curso e não tem formação específica (E3).*

Os dados obtidos nessa pesquisa indicam um desafio, que é o de buscar a formação continuada dos profissionais de educação infantil como alternativa para a superação de práticas espontaneístas e construir uma pedagogia da Educação Infantil pautada no desenvolvimento de programas de formação capazes de promover o crescimento profissional e pessoal dos educadores e favorecer um atendimento de qualidade à criança.

Acredita-se que é fundamental resgatar o papel do educador, que de forma intencional fornece múltiplas possibilidades para que as crianças se

relacionem, explorem o mundo e assim desenvolvam suas potencialidades. E isso é possível em um modelo de formação que respeite as especificidades da educação infantil; os saberes e as vivências dos educadores; os saberes e vivências das crianças, pois a articulação entre esses saberes e as situações cotidianas possibilitarão que esses profissionais possam problematizar os conhecimentos e as suas ações e construir uma prática pedagógica reflexiva.

Além de aspectos metodológicos, os dados abordados revelam que as estratégias formativas precisam abordar também questões que possibilitem a compreensão do desenvolvimento infantil, a discussão sobre a concepção de criança, o planejamento e avaliação, articulação com as famílias, planejamento e avaliação. Há que se refletir sobre o tempo destinado aos cursos, a modalidade de oferta, para que possam atingir um número maior de profissionais em um período de tempo suficiente para que discussões fundamentais se efetivem.

#### **4.2 Análise da aplicação das Escalas Bayley III**

A aplicação das sub-escalas de Linguagem Expressiva e de Linguagem Receptiva das Escalas Bayley III ocorreu no período entre 20 e 28 de junho de 2012.

A sub-escala de Linguagem Receptiva incluiu itens que possibilitaram a avaliação de comportamentos pré-verbais; o desenvolvimento do vocabulário, em ações como a de identificar objetos e desenhos mencionados pela pesquisadora; o vocabulário relacionado com o desenvolvimento morfológico, como pronomes e preposições; a compreensão de marcadores morfológicos como o plural e marcadores possessivos; itens que permitem a visualização da referência social e compreensão verbal das crianças.

A sub-escala de Linguagem Expressiva possibilitou a avaliação do vocabulário das crianças, identificada pela nomeação de objetos e desenhos, a nomeação de atributos (tais como cores e tamanhos) e o desenvolvimento morfosintático, como a utilização de frases, plurais e tempos verbais.

As aplicações foram realizadas pela pesquisadora com o apoio de uma monitora (cursando Pedagogia) e o acompanhamento de um dos educadores

responsáveis pela turma. Na adequação da utilização do ambiente do CMEI utilizou-se dois espaços diferentes: o refeitório dos educadores e o refeitório das crianças.

A utilização das sub-escalas da Comunicação Expressiva e Receptiva das Escalas de Desenvolvimento Bayley III, propiciam o acompanhamento das crianças em situações reais de interação, no contexto em que estão inseridas, nesse caso, na creche. Concorda-se com as observações de Bondioli e Mantovani (1998, p. 210), que afirmam que "... a creche é a sede mais propícia para "observar", em um ambiente natural, o comportamento verbal infantil e, portanto, preordenar as intervenções mais adequadas".

As aplicações foram filmadas, utilizando um equipamento de tamanho reduzido, que ficou fixado sobre a mesa de modo a minimizar a timidez das crianças. Quando as crianças chegavam ao local da aplicação da escala, acompanhadas dos educadores encontravam sobre a mesa alguns brinquedos e destinava-se o tempo que fosse necessário para estabelecer a interação.

Em alguns casos as crianças logo começavam a brincar, em outros casos demonstravam certo receio e teve-se também o caso de uma criança que chorou quando trazida para o local de aplicação da escala. Procurou-se agir com o rigor necessário para uma pesquisa, mas acrescentou-se a esta a sensibilidade necessária para atuar com crianças pequenas e com isso, o tempo de aplicação da escala foi variável.

Como se tinha treze crianças, combinou-se com os educadores que cada um deles acompanharia quatro crianças e um deles acompanhasse cinco crianças, de modo que todos pudessem participar da aplicação das sub-escalas. A escolha de quem acompanharia determinada criança ficou a cargo dos educadores, apenas sugeriu-se que seria interessante que a afinidade entre criança e educador fosse respeitada.

As orientações das Escalas Bayley III ressaltam a importância da figura da mãe, pai, ou cuidador principal no acompanhamento das crianças durante a sua aplicação. No entanto, acredita-se na importância que o educador assumiu no cenário social atual, no tempo em que passa com as crianças, supondo-se que o educador pudesse exercer uma figura de apego de forma semelhante aos familiares.

As crianças inicialmente apresentavam uma postura de acanhamento, mas percebeu-se que embora com o esforço da pesquisadora propondo conversas, brincadeiras e objetos de interesse não ocorriam modificações no comportamento das crianças. Os educadores E1 e E2 buscavam fornecer segurança para as crianças, conversando. Já E3 demonstrava angústia, mostrando-se ansiosa quando as crianças não respondiam às perguntas realizadas pela pesquisadora.

No decorrer da pesquisa, esse fato foi ficando cada vez mais evidente: as crianças acompanhadas de E3 apresentavam uma postura específica: choravam, estavam extremamente acanhadas, não interagem com a pesquisadora. Quando essas situações ocorriam, E3 falava para as crianças: “você fala na sala, por que não quer falar agora?” e ficava cada vez mais angustiada. Outro fato relevante que ocorreu na coleta de dados foi a de que, embora se houvesse acordado que cada educador acompanharia um grupo de crianças, percebeu-se que E3 passou a acompanhar uma quantidade maior de crianças.

Diante essa situação, conversou-se com E3 e com os outros educadores, buscando elementos que fizessem compreender o que estaria ocorrendo com a aplicação das sub-escalas. Obteve-se então a informação de que E3 havia conversado com os outros educadores e solicitado que pudesse acompanhar um número maior de crianças. Retomou-se então de imediato a situação com E3 no intuito de compreender o que poderia estar ocorrendo. Diante disso, E3 comentou que embora tivesse sido avisada dos propósitos da pesquisa, tinha receio de que as crianças não soubessem responder às sub-escalas e que na medida em que acompanhava as crianças avisava que deveriam “responder tudo direitinho”. Quando discutiu-se sobre a reação de insegurança que as crianças demonstravam, E3 mencionou que na relação cotidiana com as crianças costuma ser a figura que mais chama atenção das crianças.

Explicou-se que essa atitude estava comprometendo o andamento da pesquisa e assim solicitou-se que as crianças que haviam demonstrado uma postura de insegurança quando acompanhadas por E3, viessem acompanhadas de E1. Com a presença de E1, o comportamento das crianças modificou-se completamente, a fala amorosa de E1, a tranquilidade e o

respeito pelo tempo das crianças foi impactante sobre as alterações no comportamento das crianças.

Esse aspecto constitui-se em um dado muito relevante da presente pesquisa e levantou algumas outras inquietações: como estaria a relação afetiva e de apego entre crianças e educadores? Por que em alguns casos a figura do educador não exercia a segurança e apoio essenciais para o desenvolvimento psico- emocional dessas crianças? Os dados provenientes das entrevistas e a observação informal permitiu refletir sobre algumas suposições, que não seriam suficientes para efetivar-se inferências nesse sentido, mas podem suscitar reflexões e a sugestão de investigações e pesquisas posteriores sobre esse aspecto.

Com relação aos dados coletados com a aplicação das Escalas de Linguagem Bayley III, das treze crianças pesquisadas, três apresentaram defasagens no desenvolvimento da linguagem. E uma apresentou-se no limiar de risco de desenvolvimento para a sua faixa etária.

Um dado relevante a ser considerado para análise das informações é o de que, no início da coleta de dados, solicitou-se aos educadores que selecionassem as crianças da amostra a partir de sua percepção prévia sobre o desenvolvimento linguístico das crianças. Foram definidas pelos educadores como crianças que apresentavam dificuldade no desenvolvimento linguístico as crianças 1, 12 e 6.

Quadro 6- Crianças apontadas pelos educadores como tendo dificuldades no desenvolvimento da linguagem e comparação com os resultados obtidos pela aplicação da Escala de Linguagem Bayley III

CRIANÇAS COM DIFICULDADES SEGUNDO EDUCADORES	APLICAÇÃO DA ESCALA DE LINGUAGEM BAYLEY III
1	Desenvolvimento compatível com o esperado para a faixa etária
6	Desenvolvimento compatível com o esperado para a faixa etária
12	Defasagem no desenvolvimento da linguagem

Confrontando as percepções dos educadores com o resultado obtido na aplicação das Escalas de Linguagem Bayley III pode-se dizer que a criança 12 realmente apresentou um desenvolvimento linguístico aquém do esperado para a faixa etária, corroborando com a percepção dos profissionais. Sugere-se com isso, uma investigação mais criteriosa sobre essa criança.

No caso das crianças 1 e 6, apresentaram um desempenho compatível com a faixa etária. Pode-se observar no caso dessas crianças uma certa discrepância entre a linguagem expressiva e receptiva, o que sugere que essas crianças compreendem bem os processos comunicativos, mas precisam de maior estímulo para a ampliação do vocabulário.

Os educadores apontaram as crianças 3, 5, 8, 10, e 11 como aquelas que possuem o desenvolvimento esperado para a faixa etária. O confronto dessa hipótese com o resultado obtido na aplicação das Escalas de Linguagem Bayley III indicaram que as crianças 5, 8 e 11 apresentaram o desenvolvimento não apenas compatível para a faixa etária, mas para além do desenvolvimento esperado. No entanto, as criança 3 e 10, demonstraram um desempenho inferior ao esperado para a faixa etária.

Quadro 7 - Crianças apontadas pelos educadores como tendo o desenvolvimento linguístico compatível para a faixa etária e resultado obtido na aplicação da Escala de Linguagem Bayley III.

CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO COMPATÍVEL PARA FAIXA ETÁRIA NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES	APLICAÇÃO DA ESCALA DE LINGUAGEM BAYLEY III
3	Defasagem no desenvolvimento da linguagem.
5	Desenvolvimento linguístico acima do esperado para a faixa etária.
8	Desenvolvimento linguístico acima do esperado para a faixa etária.
10	Defasagem no desenvolvimento da linguagem.
11	Desenvolvimento linguístico acima do esperado.

No caso específico da criança 10, nos momentos de observação assistemática, percebeu-se que a criança demonstrava uma postura comunicativa diferente da demonstrada na aplicação das Escalas e pode-se inferir que nesse caso, o resultado da investigação foi afetado. Contudo, no caso da criança 3 o resultado foi significativo e com isso, sugere-se o encaminhamento para avaliação mais criteriosa do desenvolvimento infantil.

Por fim, sugeriu-se que os educadores apontassem as crianças que em sua percepção se destacam pelo desenvolvimento linguístico e obtivemos a sugestão das crianças 7, 2, 9, 13 e 4. As crianças 7, 2, 13 e 9 manifestaram um desenvolvimento linguístico acima da faixa etária.

No decorrer da aplicação das Escalas de Linguagem Expressiva e Receptiva essas crianças não se limitavam a responder às inferências da pesquisadora, mas questionavam, argumentavam e devolviam os questionamentos às professoras demonstrando um amplo vocabulário, bem como boa capacidade de compreensão dos enunciados produzidos pela pesquisadora.

Já a criança 4 apresentou um desenvolvimento linguístico no limiar do esperado para a faixa etária. Nesse caso percebeu-se uma discrepância entre a Linguagem Expressiva e a Linguagem Receptiva e os resultados podem ter sido afetados pelo fato da criança não estar habituada com o instrumento.

Quadro 8 - Crianças apontadas pelos educadores como tendo o desenvolvimento linguístico acima do esperado para a faixa etária e resultado obtido na aplicação da Escala de Linguagem Bayley III.

CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO DESTAQUE NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES	APLICAÇÃO DA ESCALA DE LINGUAGEM BAYLEY III
7	Desenvolvimento linguístico acima do esperado para a faixa etária.
2	Desenvolvimento linguístico acima do esperado para a faixa etária.
9	Desenvolvimento linguístico acima do esperado para a faixa etária.
13	Desenvolvimento linguístico acima do esperado para a faixa etária.
4	Desenvolvimento linguístico no limiar do esperado para a faixa etária.

Os dados da aplicação da Escala de Linguagem Bayley III apontam que para os educadores é mais notório observar as crianças que se destacam no desenvolvimento linguístico e o confronto entre a avaliação da Linguagem Expressiva e Receptiva evidencia ainda mais a questão de que a ênfase dos profissionais se dá predominantemente no desenvolvimento do léxico.

Concluindo, verifica-se que das cinco crianças apontadas pelos educadores como tendo um bom desenvolvimento linguístico quatro obedeceram a esse critério e uma apresentou-se no limiar do esperado para a faixa etária. Das crianças apontadas pelos educadores como tendo dificuldades duas apresentaram o desenvolvimento linguístico compatível e uma apresentou defasagem. E por fim, das crianças mencionadas pelos educadores como tendo o desenvolvimento da linguagem compatível para a faixa etária, três obedeceram a esse critério e duas apresentaram defasagem.

### **4.3 Análise da Segunda Entrevista Realizada com Educadores**

Uma semana após a realização da aplicação das sub-escalas de Linguagem Expressiva e Receptiva das Escalas Bayley III, realizou-se a segunda entrevista com os educadores.

Nessa etapa da coleta de dados, abordou-se questões referentes à participação dos educadores e das crianças na aplicação das Escalas Bayley III e por esse motivo, optou-se pela exclusão da pedagoga nessa etapa.

Iniciou-se com o questionamento de como os educadores se sentiram acompanhando a aplicação das Escalas de Linguagem Bayley III com as crianças de sua turma e obteve-se as seguintes respostas:

*“Eu achei que foi ótimo, bom para mim também, um aprendizado a mais. Eu fiquei surpresa, pois algumas crianças a gente dizia que não falavam e se soltaram na brincadeira (E1)”.*

*“Achei bem interessante o quanto as crianças podem se expressar e falar através daquelas imagens e daqueles brinquedos. Achei a Escala bem legal”. (E2)*



*“No início me senti retraída, não sabia ao certo o que fazer. Com a aplicação com as outras crianças fui percebendo o que deveria fazer”.(E3)*

Na sequência, os educadores relataram como perceberam o desenvolvimento da linguagem das crianças durante a aplicação das Escalas de Linguagem Bayley III.

*“Na sala como são muitas crianças a gente não imagina que elas são capazes de fazer algumas coisas, especialmente algumas, né? E elas se saíram bem... a maioria se saiu muito bem”. (E1)*

*“Algumas falaram bastante coisa durante a aplicação, se soltaram bem. Muitos que são retraídos na sala, que não falam na sala, me surpreenderam ali por sua reação (E2)”.*

*(E3) Eu tive algumas surpresas, pois crianças que não falam na sala responderam bem na pesquisa e vice-versa, algumas crianças expansivas na sala ficaram retraídas na pesquisa. Foi bem interessante.*

Do relato dos educadores destacou-se dois aspectos: a surpresa com relação à reação das crianças e a percepção de como imagens, objetos simples e intervenções adequadas podem auxiliar o desenvolvimento linguístico das mesmas.

Como foi mencionado anteriormente, em reunião prévia pediu-se para que os educadores selecionassem as crianças da amostra em decorrência de como percebiam o desenvolvimento linguístico das mesmas. Diante disso, quando chegavam com as crianças ao local da aplicação, emitiam comentários referentes a essa classificação prévia, “vamos tentar, mas essa criança não fala”; “acho que esse aqui vai ser difícil, pois nem na sala costuma falar”. Ou ao contrário, “com esse você vai se divertir”; “se prepare que essa criança é uma tagarela”.

Logo no início da aplicação das sub-escalas, a reação das crianças foi muito variável. Esse fator foi evidenciado no relato de E2 e E3:

*“Algumas crianças falaram bastante coisa durante a aplicação, se soltaram bem. Muitas que são retraídas na sala, que não falam na sala, me surpreenderam ali por sua reação. (E2)”*

*“Eu tive algumas surpresas, pois crianças que não falam na sala responderam bem na pesquisa e vice-versa, algumas crianças expansivas na sala ficaram retraídas na pesquisa. Foi bem interessante. (E3)”*

Na aplicação das Escalas Bayley III, iniciou-se pela sub-escala de Linguagem Receptiva, na qual as crianças poderiam fornecer as respostas por gestos e expressões. Conforme as crianças iam se envolvendo com os materiais e interações propostas começavam a se expressar oralmente. Essa decisão foi acertada, pois dessa forma as crianças venciam a timidez, demonstravam maior confiança e com isso, respondiam às intervenções.

*“As crianças ficaram um pouco tímidas no começo, mas aos poucos elas foram se soltando e foram surpreendendo (E1)”.*

Uma orientação presente no Caderno de Orientações para a Aplicação das Escalas Bayley III e que é bastante enfatizada para esse instrumento, é a participação dos cuidadores na aplicação. Normalmente são os familiares ou responsáveis que acompanham a criança nesse momento, mas no caso dessa pesquisa optou-se por utilizar a figura dos educadores entendendo-se que devido ao tempo em que passam com a criança no Centro Municipal de Educação Infantil se constituiriam em figuras de apego importantes.

Contudo, como integrante do grupo de pesquisa do LABEBÊ teve-se a oportunidade de acompanhar a aplicação das Escalas Bayley III com a participação dos familiares e observou-se reações diferentes das crianças: a primeira delas é que os educadores traziam as crianças pelas mãos, colocavam as crianças sentadas na cadeira e sentavam-se em uma outra cadeira. Muitas vezes insistia-se no contato físico, dizendo que seria importante que ficassem mais próximos, que poderiam segurar a criança no colo, conversar com ela e sorrir para transmitir-lhe segurança. Esse certo distanciamento provocava uma reação de insegurança nas crianças, fazia com que o período inicial de relacionamento com a pesquisadora fosse mais demorado, até que as crianças se sentissem confiantes a partir da proposição de brincadeiras.

Nas experiências com familiares, a tendência dos pais era a de segurar a criança no colo ou quando isso não ocorria normalmente empurravam a sua cadeira para perto da criança. As crianças, por mais que não tivessem tido contato prévio com os pesquisadores reagem imediatamente, trocavam olhares com os pais, sentiam-se mais seguras.

Foi interessante perceber que as crianças reagiam de forma diferente com os educadores. E1 e E2 se mostravam tranquilos, respeitavam o ritmo das crianças e com isso, as crianças estavam mais seguras e participativas.

*“Alguns ficaram meio tímidos, no comecinho por não conhecer bem você, mas depois se soltaram. A minha participação deu segurança para eles, pois sou alguém que eles conhecem, que tem uma afinidade maior, acho que se não estivéssemos juntos não teria o mesmo resultado (E2)”.*

Já quando as crianças vinham acompanhadas de E3, embora a pesquisadora tivesse proposto brincadeiras iniciais, as crianças demonstravam insegurança e desconfiança, não respondiam às interações. A própria educadora observou esse fato:

*“Eu estava com receio, estava levando muito a sério, pensava ‘nossa é uma pesquisa, eles precisam responder’ e passei a minha ansiedade para as crianças. Aos poucos fui percebendo que estava passando essa ansiedade para eles e então, eles foram mudando. Foi bem legal, até para que eu percebesse o quanto influencio eles (E3)”.*

Outro dado importante, pode ser observado a partir do relato de E3, que afirma que após a aplicação das Escalas Bayley III “o comportamento deles modificou e em alguns deles a comunicação melhorou na sala, deram um pouco de avanço, foi bom sair um pouco do ambiente da sala”.

Sob esse aspecto sabe-se que a finalidade da aplicação das Escalas Bayley III é o de avaliar e não o de promover o desenvolvimento linguístico de uma criança. No entanto, esse instrumento é capaz de promover a mudança no olhar dos educadores, que conseguem visualizar as potencialidades das crianças e acredita-se que foi isso que ocorreu com E3. Essa suposição é reforçada por seu relato:

*“A gente tem mania de subestimar. Antes da aplicação da Escala eu já disse ‘fulano’ não vai falar nada, esse não vai fazer... e chegou lá e essas crianças fizeram. Então, é preciso ter esse cuidado, de não subestimar as crianças, elas surpreendem. (E3)”*

E2 ainda complementou o quanto faz-se necessário investir na formação continuada do profissional da educação, o relato a seguir evidencia o quanto a falta de compreensão do desenvolvimento infantil pode acarretar o olhar para as dificuldades e não para as potencialidades da criança.

*“Apesar de ter o suporte teórico da faculdade, fica difícil saber como proceder quando há dificuldade. A partir da Escala pude perceber que o desenvolvimento da criança vai além do que ela fala, algumas que não falavam eu achava que não entendiam nada e que eram capazes de fazer poucas coisas, achava que tinham problema mesmo. Ela ajuda a gente a identificar se a criança tem alguma dificuldade ou não” (E2).*

A mudança no olhar sobre o desenvolvimento linguístico da criança também foi mencionada nos relatos de E1:

*“É, quando uma criança não fala a primeira coisa que a gente pensa é que a criança possui problema de audição e pegando no individual você percebe que não, que ela está entendendo e é capaz de fazer as coisas específicas para a faixa etária dela (E1).*

*“Mudou a minha maneira de pensar, na sala no meio de trinta crianças você acha que a criança não consegue. E você vê que pegando uma por uma elas conseguem atingir aquilo que a gente propõe para elas. Foi legal porque a gente sempre comenta “nossa, essa criança não fala, não brinca e não interage” e lá a gente viu que dando um pouco de atenção ela consegue. (E1)”*

Os relatos de E1 sugerem o quanto esses momentos individuais com a criança fornecem elementos importantes para acompanhar o desenvolvimento infantil e para que o educador perceba no que é necessário investir a fim de potencializar o desenvolvimento integral da criança. Esse aspecto também se fez presente no relato de E2.

*“Quando as crianças vêm conversar comigo, agora presto mais atenção e lembro da Escala, de como elas falavam a partir das imagens. Aprendi a prestar atenção nas crianças, a importância de ouvir o que eles tem a dizer mesmo com toda a correria. Aprendi também o quanto objetos simples e um pouco de atenção podem estimular as crianças.(E2)”*

Quando analisa-se uma realidade de trinta crianças e três educadores, depara-se com a proporção de um adulto para cada dez crianças. Mas, ao analisar esse fato com maior atenção verifica-se tratar-se de uma turma que contém uma inclusão de autismo, o que requer uma atenção mais individualizada e a realidade de profissionais que atuam em período integral o que torna esse trabalho desgastante física e emocionalmente.

Concorda-se com Corrêa (2003, p. 102), que discute a qualidade na Educação Infantil, defendendo a perspectiva de que não basta que se garanta o acesso, que as políticas públicas incentivem a expansão de vagas se não

houver cuidado com aspectos relativos à qualidade do atendimento e dentre os aspectos elucidados pela autora, está a proporção adulto- criança:

Assim, a razão adulto/criança mostra-se importante porque, além de relacionar-se com as condições necessárias para que todas as crianças sejam ouvidas e respeitadas em todos os seus direitos, relaciona-se também com as próprias condições de trabalho a que são submetidos os profissionais que atuam na área, especialmente as professoras.

Os dados obtidos no relato dos educadores demonstram o quanto uma avaliação pode surtir um efeito relevante no olhar sobre a criança. Em todos os momentos do processo de investigação esses profissionais evidenciaram a preocupação com a criança, a busca por formação, o interesse em desenvolver o seu trabalho com qualidade.

No entanto, evidenciou-se a fragilidade na formação inicial dos profissionais, ressaltando-se aqui a falta de compreensão do desenvolvimento infantil e da atuação do educador quando há dificuldades no desenvolvimento linguístico da criança.

O interesse, envolvimento e a vontade de aprender mais sobre a criança foi algo relevante dessa pesquisa, quando questionou-se os educadores se modificaram algo em sua atuação após a participação na pesquisa obteve-se os seguintes relatos:

*“Sim mudou, é uma experiência a mais e eu percebi que quando uma criança tem dificuldade é importante trabalhar com ela um momentinho a mais no individual. A gente tenta conversar com ela, tenta estimular e ela vai acabar se soltando. Muitas vezes é timidez, insegurança (E1)”.*

*“Aprendi a prestar atenção nas crianças, a importância de ouvir o que eles tem a dizer mesmo com toda a correria. Aprendi também o quanto objetos simples e um pouco de atenção podem estimular as crianças (E2)”.*

*“Mudou no tratamento das crianças, a ter aquele cuidado, mesmo que as crianças tenham pequeno vocabulário, entendem e se a gente estimular eles vão se desenvolver. Me surpreendeu que eu achava que eles só sabiam coisas que a gente ensina e eles sabiam outras coisas, como por exemplo, o roxo. No CMEI só trabalhamos as cores primárias e eles conheciam as outras cores. Os verbos, eles sabiam conjugar e falar no gerúndio, sabiam que a pedra é mais pesada que a folha. Isso me fez ver que a informação circula entre eles e não apenas o que a*

*gente ensina e que tem a família também, a gente estimula ali mas a família também está participando, é bem interessante (E3)”.*

Ressalta-se a necessidade de se investir na formação desses profissionais, na valorização de seu trabalho com as crianças (considerando a sua importância, sua responsabilidade e fornecendo condições de trabalho adequadas para essa finalidade). Investir no educador da infância significa investir na prevenção e na melhor detecção de transtornos no desenvolvimento infantil. Significa também oferecer um atendimento de qualidade, que promova os estímulos necessários para a promoção do desenvolvimento infantil e a prevenção de suas alterações (BRITO DE LA NUEZ et al.: 2006).

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Escrevo-te em desordem, bem eu sei. Mas é como vivo. Eu só trabalho com achados e perdidos.  
Clarisse Lispector.*

Ao final dessa pesquisa, não espera-se que o tema complexo que tornou-se objeto dessa investigação tenha sido explorado em todas as suas possibilidades, ao contrário, tal objeto de estudo abre espaço para inúmeros outros questionamentos.

Do mesmo modo não se pode dizer que os resultados sejam generalizáveis, visto que utilizou-se uma pequena amostra, mas pretende-se que os resultados obtidos nessa investigação provoquem indagações nos leitores e sirvam de inspiração para a realização de outras pesquisas.

Com o intuito de objetivar as conclusões e considerações finais dessa investigação, resgata-se o problema de pesquisa:

**“Quais são as concepções dos educadores e da pedagoga de um Centro Municipal de Educação Infantil sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças?”**

**“As concepções dos educadores sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças sofrem modificações após sua participação na avaliação da linguagem dessas crianças, por meio da Escala de Linguagem Bayley III?”**

O contato com os educadores pesquisados trouxe em cena histórias de luta e dedicação na escolha por uma profissão que não tem a valorização social que merece, o rompimento de preconceitos de gênero, a busca por qualificação profissional e o apelo por melhores condições de trabalho.

Os profissionais da educação possuem consciência de seu papel, compreendem a importância da infância para o desenvolvimento humano e da instituição de educação infantil enquanto contexto privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento da criança, buscam a construção dos saberes necessários para a atuação com a criança pequena, mas se deparam com fragilidades decorrentes de sua formação.

Acreditando-se no papel da pedagoga na formação continuada dos educadores, na oferta de momentos de estudo e reflexão realizou-se entrevista com a pedagoga. A pedagoga revela o desafio de atuar com os educadores, a necessidade constante de estudo para que possa orientar o trabalho dos educadores, que possuem formação acadêmica cada vez mais aprimorada.

Embora os profissionais tenham nível de escolaridade superior, as defasagens decorrentes da formação acadêmica e dos cursos posteriores se fazem presentes e são reconhecidas pelos próprios entrevistados. Dentre os aspectos citados, apontam que o Curso de Pedagogia prioriza o ensino das metodologias específicas ao exercício docente e enfoca de forma superficial o desenvolvimento infantil. Sendo assim, os educadores utilizam os métodos de forma intuitiva, baseada na prática cotidiana, sem considerar a relação entre os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas.

As fragilidades na formação inicial dos profissionais acarretam dificuldades na prática educacional, especialmente quando o desenvolvimento da criança começa a ocorrer fora do padrão esperado. Por outro lado, embora esses profissionais tenham conhecimento insuficiente do desenvolvimento infantil, conseguem perceber na relação com a criança alguns sinais de que algo está errado, mas não possuem elementos necessários para reconhecer de maneira precisa quais as dificuldades da criança e qual seria seu papel enquanto educador nesse processo.

Diante dessa situação, foram identificadas as seguintes ações: ocorrem alterações na metodologia utilizada, que acabam não surtindo efeito, pois não há compreensão suficiente do desenvolvimento infantil para nortear essas práticas. Alguns profissionais se calam e deixam que a situação seja resolvida em anos posteriores.

Os educadores, com o apoio da pedagoga, costumam planejar atividades para proporcionar o desenvolvimento linguístico, dentre elas a música, a leitura de histórias e roda de conversas. Para tanto, utilizam os referenciais produzidos pela Secretaria Municipal da Educação (especialmente as Diretrizes Curriculares Municipais e Objetivos de Aprendizagem). Percebeu-se que embora a mantenedora tenha efetivado um esforço na produção e distribuição de materiais de apoio aos profissionais da educação, o material por si só não tem garantido a compreensão do educador. Há uma queixa por parte



dos profissionais de que são ofertados cursos de curta duração, que não proporcionam conhecimentos necessários e que as vagas são insuficientes para todos os profissionais.

Cabe ressaltar que os educadores e a pedagoga possuem acesso e fazem uso dos materiais produzidos, mas essa utilização ainda está pautada em uma perspectiva prescritiva, sem a reflexão sobre as propostas. Diante disso, evidencia-se novamente a problemática: por mais que esses profissionais tenham acesso a materiais e práticas de referência não possuem bem fundamentada as concepções de criança, de aprendizagem e desenvolvimento o que faz com que não consigam compreender o porquê de suas ações. Essa situação acarreta por sua vez, a falta de constância nas propostas, justamente pela falta de compreensão das ações e reações da criança.

Um dos objetivos dessa investigação foi o de verificar os referenciais que os educadores utilizam para o acompanhamento e a avaliação da criança. A instituição pesquisada utiliza como instrumento de avaliação a elaboração de pareceres descritivos, que são de responsabilidade dos educadores, com o apoio da pedagoga. Esses documentos são elaborados de forma intuitiva, vaga e pautados em aspectos comportamentais. Assim, a avaliação torna-se um mecanismo burocrático, mais uma tarefa a ser cumprida pelo educador, sem que ocorra a reflexão e o redimensionamento das ações.

Os relatos, a análise do planejamento e dados provenientes da observação assistemática revelam que o papel da pedagoga na instituição demonstra fragilidades, especialmente na articulação de ações com vistas a formação continuada dos profissionais e na efetivação de estratégias que favoreçam a articulação entre instituição de educação infantil e famílias.

Algo relevante ainda tratando-se dos educadores é a de que os participantes da pesquisa foram compostos por um profissional que acompanhou a trajetória da educação infantil e foi aperfeiçoando sua formação no decorrer do desempenho de sua função e também jovens que estão iniciando a carreira com atuação nessa faixa etária. Esses educadores encaram a atuação na educação infantil como uma primeira etapa na carreira, como algo transitório. Esses profissionais não conseguem visualizar uma perspectiva de continuidade de carreira nessa faixa etária. Esses dados

apontam para a desvalorização social do profissional que atua na creche e pré-escola e perpassa por questões salariais, de valorização social e de gênero.

Evidenciou-se a dificuldade dos educadores no que se refere à quantidade de crianças por turma, a inclusão sem apoio adequado (no que tange à redução de crianças para atendimento do portador de necessidades educacionais especiais, na formação e orientação para estímulo e atendimento adequado da criança). Sobre as condições de trabalho, os profissionais apontam uma rotina extenuante e pouco flexível.

Após a aplicação da Escala de Linguagem Bayley III revelou-se a surpresa dos educadores com relação ao comportamento das crianças. Em muitos casos, os profissionais tinham um olhar sobre as dificuldades das crianças e não sobre as potencialidades e puderam visualizar a importância do estímulo para que as crianças se desenvolvam.

As reações das crianças levantaram outro dado relevante dessa pesquisa, que não consistia no foco de investigação inicial, mas mostrou-se significativo: a relação de vínculo entre crianças e educadores. Pode-se perceber uma considerável diferença na reação das crianças conforme o educador que realizava o acompanhamento, em alguns casos não sentiu-se o estabelecimento de uma relação de confiança e segurança entre crianças e educadores.

O intuito dessa pesquisa não era o de estabelecer dados quantitativos pautados na avaliação das crianças, mas esperava-se colher dados que pudessem acarretar inquietações nos educadores entrevistados e dentro dessa perspectiva pode-se dizer que conseguiu-se atingir o objetivo.

Sugere-se, a partir dos dados obtidos, que as Universidades possam refletir sobre o currículo dos cursos de Pedagogia, a fim de incorporar na formação dos profissionais um aporte teórico mais consistente sobre o desenvolvimento infantil, incluindo o desenvolvimento da linguagem. Como sabe-se que a formação do educador não se encerra na graduação, sugere-se um investimento na formação continuada dos profissionais da educação com a oferta de cursos e a promoção de estudos orientados abordando concepção de criança, desenvolvimento infantil, aquisição da linguagem, papel do educador, articulação com as famílias e comunidade, planejamento e avaliação.

Com relação à importância das famílias no desenvolvimento linguístico das crianças, sugere-se que haja um trabalho de informação aos pais e responsáveis sobre a importância da estimulação da linguagem oral de seus filhos. Dentre os aspectos sugere-se que seja abordada a desmistificação de que a aquisição da linguagem ocorre de forma natural, a adequação entre a alimentação e o desenvolvimento da criança, a importância da autonomia pessoal e o impacto das ações superprotetoras, atividades conjuntas entre pais e filhos que favoreçam o desenvolvimento linguístico, o impacto do aspecto emocional no desenvolvimento infantil e a articulação entre linguagem oral e sua importância para a aprendizagem da escrita.

Sugere-se também ampliar os estudos sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais, intensificação do apoio e acompanhamento do educador nesse processo.

Os dados evidenciados nesta pesquisa ressaltam a importância da Atenção Precoce e da necessidade de sua implementação em nossa realidade. A atenção precoce, que até então era tida como uma prática utilizada para portadores de necessidades educacionais especiais, ressignificada como forma de prevenção e promoção do desenvolvimento integral da criança. Para tanto, há que se promover a integração entre comunidade e instituição de educação infantil, bem como a integração entre os profissionais da saúde, educação e assistência social considerando a criança sob a perspectiva das diversas relações sociais que estabelece e o impacto dessas relações sobre o seu crescimento e desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

AIMARD, P. **O Surgimento da Linguagem na Criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ALBANESE, O.; ANTONIOTTI, C. **O Desenvolvimento da Linguagem**. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANNI, S. (Org.). Manual de Educação Infantil 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ALESSI, V. M. Rodas de conversa na educação infantil: as vozes infantis em uma análise Bakhtiniana. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 1, p. 188-206, jan./abr. 2011.

ALMEIDA, I. C. Intervenção precoce: focada na criança ou centrada na família e na comunidade? **Análise Psicológica**, ano XXII, n. 1, p. 65-72, 2004.

AMBROZIO, C. R. **Participação de Mães na Avaliação do Desenvolvimento do Bebê com Síndrome de Down, Realizada pelo Psicólogo, na Estimulação Precoce**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ANDRADE, C. R. F. Prevalência das desordens idiopáticas da fala e da linguagem em crianças de um a onze anos de idade. **Saúde Pública**, ano 5, n. 31, p. 495-501, 1997.

ANGOTI, M. Desafios da educação infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. In. ANGOTI, M. (Org.) **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009.

ARAÚJO, M. R. P.; FUNAYAMA, C. A. R. Avaliação de alguns aspectos da aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças nascidas pré- termo. **Arquivo Nero- psiquiatria**, São Paulo, v. 62, n. 3, set. 2004.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos Pequenos de Zero a Três Anos**. Campinas: Alínea, 2009.

AUGUSTO, M. R. A. Teoria gerativa e aquisição da linguagem. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 13, p. 115-120, jul./dez. 1995.

BAIRRÃO, J.; ALMEIDA, I. C. Questões actuais em intervenção precoce. **Psicologia**, v. 1, ano XVII, p. 15-29, 2003.

BARBOSA, M. C. **As Especificidades da Ação Pedagógica com os Bebês**. Disponível em [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: 01/03/11.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BAYLEY, N. **Bayley scales of infant and toddler development (3rd ed.)**. San Antonio, TX: Psych Corp – Harcourt Assessment, 2006.

BEE, H. **A criança em Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BESSA, M. de F.; LIMA, R. M. Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão. **Sonhar**. Edições APPACDM, 2007, p.55-62, Braga, Portugal. Disponível em: [www.pfonetica.web.ua.pt/files/publicacoes](http://www.pfonetica.web.ua.pt/files/publicacoes). Acesso em 04/04/11

*BHERING, E.; NEZ, T. B. Envolvimento dos pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 01, p. 63-73, jan.- abr., Brasília, 2002.*

BLANCO, E. G.; CARRILLO, M. D. A. Programa de estimulación del lenguaje y prevención de sus alteraciones em el primer ciclo de educación infantil. **Revista de Atención Temprana**, n. 1, abril de 1998, p. 29-31. Murcia, Espanha.

BOLSANELLO, M. A. Prevenção desde la escuela infantil: desafíos en la realidad brasileña. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, n. 65 (23,2), p. 73-82, ago. 2009.

BOLSANELLO, M. A. (Org.) **Anais do I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce**. UFPR: Curitiba, 27 de junho de 2008.

\_\_\_\_\_. M. A. Concepções sobre os procedimentos de intervenção e avaliação de profissionais em estimulação precoce. **Educar em Revista**, n. 22, Curitiba, 2003.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORGES, L.; CAVALCANTE, C.; SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2003.

BORTOLETTO-DUNKER, A. C.; LORDELO, E. R. Um novo bebê: interpretações sobre competências. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.13, n.1 (4), p.10-15, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce**. Enfoque: o

portador de necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: 2002.

BRITO DE LA NUEZ, A. *et al.* La Prevención primaria em escuelas infantiles desde el servicio de prevención y promoción del desarrollo infantil y atención temprana. **Revista de Atención Temprana**, Murcia- Espanha, n. 9, p. 91-94, 2006.

BRONFENBRENNER, U. (1979). **The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design**. Cambridge MA: Harvard University Press.

BRUNER, J. *Child's Talk, Learning to Use Language*. Tradução: CHAVES, Joana. **Como as Crianças Aprendem a Falar**. Horizontes Pedagógicos: 1983.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 32-42.

CANDAU, V. M. **Magistério Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARAVACA, J. S. **La Eficacia de los Programas de Atención Temprana em Niños de Riesgo Biológico**. Estudio sobre los efectos de um programa de atención temprana em niños prematuros em su primer año de vida. Tesis Doctoral. Murcia, Enero de 2006.

CARPENTER, B. The impetus for family: centred early intervention. **Child: care, health and development**. Oxford, v. 33, n. 6, p. 665-669, 2007.

CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A. Interação criança- criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 71, p. 55-61, novembro 1989.

CARVALHO, S. P.; KLISYS, A; AUGUSTO, S. **Bem- vindo, Mundo!** Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo, Peirópolis, 2006.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHASE, R.; VALOROSE, J. Babies in Minnesota: the well-being and vulnerabilities of our youngest children. **Wilder Research**: Minnesota, November 2009.

COLL, J. A. S. Los Problemas de Comunicación em Niños Pequeños com Autismo. **Revista de Atención Temprana**, Murcia, Espanha, v. 7, n. 2, p. 78-83, junio 2003.

CORRÊA, L. M. S. O que, afinal, a criança adquire ao adquirir uma língua? A tarefa da aquisição da linguagem em três fases e o processamento de informação de interface pela criança. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 7-34, março 2007.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

CRESTANI, A. H. *et al.* A experiência da maternidade e a dialogia mãe-filho com distúrbio de linguagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S15168462010005000105&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15168462010005000105&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 de setembro de 2011.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Rotinas na Educação Infantil: berçários**. Curitiba: SME, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Modalidades Organizativas do Tempo Didático**. Curitiba: SME, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno de Oralidade**. Curitiba: SME, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil**. Planejamento e Avaliação. Curitiba: SME, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil**. Leitura e contação de histórias. Curitiba: SME, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Práticas de Oralidade, Leitura e Escrita**. Curitiba: SME, 2011.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba: SME, 2005.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: SME, 2006.

Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Educação Infantil: objetivos de aprendizagem uma discussão permanente**. Curitiba: SME, 2008.

DIONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001. Disponível em [http://www.oei.es/inicial/articulos/bon\\_comeco](http://www.oei.es/inicial/articulos/bon_comeco). Acesso em 12 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. V. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n.1, Artmed, 2003.

DUARTE, F. B. **O mentalismo, o empirismo e o funcionalismo nos estudos da linguagem.** Disponível em [www.filologia.org.br/soletras/2/07.htm](http://www.filologia.org.br/soletras/2/07.htm). Acesso em 15 de setembro de 2011.

DUST, C. J.; HAMBY, D. W.; BROOKFIELD, J. Modeling the effects of early childhood intervention variables on parent and family well-being. **Journal of applied quantitative methods**, v.2, n.3, 2007.

ELMÔR, L. de N. R. **Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante o processo de adaptação à creche:** um estudo de caso. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, 2009.

EMMEL, M. L. G; VITTA, F. C. F. de. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Revista Pandeia**, n. 14, p. 177- 189, 2004.

ESPANHA. MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. SECRETARIA GENERAL DE ASUNTOS SOCIALES. Atención Temprana. **Revista Minusval**. Madrid, março de 2003.

FELD, V. *et al.* **Lenguas y language en la educación infantil:** las formas tempranas de comunicación. Buenos Aires: Centro de Publicações Educativas y Material Didático, 2008.

FERRACINI, F. *et al.* Avaliação de Vocabulário Expressivo e Receptivo na Educação Infantil. **Revista Psicopedagogia**, n. 23 (71), p. 124-33, 2006.

FIGUEIREDO, B. Os primórdios da construção do próprio no contexto da interação mãe- bebê. **Psicologia, investigação e prática**, Universidade do Minho, Portugal, v. 2, p. 311-322, 2003.

FILIPE, I. M.R. **Intervenção precoce na infância:** práticas centradas na família e nos locais de vida da criança. Portugal, DGIDC, 2006.

FITTIPALDI, C. B. Conceitos Centrais de Vygotsky: implicações pedagógicas. **Educação**, ano I, v. 2, 2006.

FLORES, D. B.; HADLICH, M. **Construindo caminhos para uma educação infantil de qualidade:** formação continuada na ação do profissional de Educação Infantil. Monografia de Especialização. Universidade Positivo: Curitiba, 2006.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira, 2002.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação das diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.



FREITAS, N. K. Desenvolvimento Humano: organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e de Vygotsky. In. **Ciência & Cognição**, v. 09, p. 91-96, 2006.

FUENTES, M. D.; CAMARGO, C. C. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FUSSEK, M. S. **A Influência dos Aspectos Prosódicos na Compreensão da Linguagem Oral e da Leitura**. Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado, 2009.

GARCIA, M. M.; CAMARGO, N. L. Estudo do desenvolvimento da linguagem de crianças de 0 a 2 anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano v, n. 9, janeiro de 2007.

GIL, I. C. **Aspectos Generales de la Atención Temprana**. Atención Temprana: Niños con Síndrome de Down y otros problemas del desarrollo. Federación Española del Síndrome de Down. Madrid, 2000.

GOMM, Y. Service Coordination Models: implications for effective state. Early Intervention Systems. **Journal of Early Intervention**, v. 28, n. 3, p. 172- 174, 2006.

GAT. GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA. **Libro Blanco de La Atención Temprana**. Doc. 55/2000. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

GUARALNICK, M. J. **The Effectiveness of Early Intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1997.

HANSEL, A. F. **Concepções paternas sobre o bebê com deficiências inserido em um programa de estimulação precoce na educação especial**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 2008.

KRAMER, S. **A política do pré- escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

KUHLMANN, JR. Educação infantil e currículo. FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios** (p. 51-65). Campinas: Autores Associados, 1999.

LAMPREIA, C. **As propostas anti-mentalistas no desenvolvimento cognitivo**: uma discussão de seus limites. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1992.

\_\_\_\_\_. C. Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. **Psicologia Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 01, 1999.

LEMOS, M. E. S.; BARROS, C. G. C.; AMORIM, R. H. C. Representações Familiares sobre as Alterações no Desenvolvimento da Linguagem de seus Filhos. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, n. 18, p. 323-333, dez. 2006.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 07/08/2012.

\_\_\_\_\_. J. C. Pontos Críticos dos Atuais Cursos de Pedagogia. **Presença Pedagógica**, v.11, n. 65, set./out. 2005.

LIMA, M. C. M. P. *et al.* Observação do desenvolvimento de linguagem e funções auditiva e visual em lactentes. In. **Revista Saúde Pública**. n. 38; p. 106- 12, 2005.

LOPES, M. I.; BRUST, J. Concepções de Professores de uma Escola de Educação Infantil sobre o seu Trabalho e a Estimulação Precoce como Recurso em Sala de Aula. **Destques Acadêmicos**, ano 2, n. 3, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

\_\_\_\_\_. A. R. **A Mente e a Memória**: um pequeno livro sobre a vasta memória. (1999) São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

LUQUE, A.; VILLA, I. **Desarrollo del Lenguaje**. *Psicologia del Desarrollo Selección de Lecturas*. Compilación Dra. Leyda Cruz Facultad de Psicología. Universidad de La Habana (s/d).

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./ abr. 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, A. J. (Org.). **Educação Continuada**. Campinas: Papyrus, 2000.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir**: as funções da creche na subjetivação dos bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

MARTINEZ, A. P. **O Papel da Educação Especial nas Creches**: da Prevenção à Estimulação com Atividades de Livre Escolha. Disponível em [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt). Acesso em 07/10/2011.

MARTINEZ, I. T. Programa de prevención de alteraciones del habla y del lenguaje dirigido a padres: una experiencia en la etapa de educación infantil. **Revista de Atención Temprana**, v. 10, n. 01, p. 43-49, junio 2007.

MATOS, M. C. Currículo, Formação Inicial do Professor e Saber Docente. Disponível em [www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/file/vertentes/Vertentes.../sumario.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/file/vertentes/Vertentes.../sumario.pdf) Acesso em 10/04/2011.

MCWILLIAM, R. A; TOCCI, L.; HARBIN, G. L. **Family Centered Services**: early intervention service providers constructed meanings. Early Childhood Research Institute on Service Utilization. University of North Carolina, Washington D.C, 1998.

MENDES, D. M. L. F.; MOURA, M. L. S.. Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 3. Brasília, set/dez 2004.

\_\_\_\_\_. D. M. L. F.; MOURA, M. L. S.; PESSÔA, L. F. **Interações lingüísticas mãe- bebê e o desenvolvimento da linguagem**. In: RODRIGUES, C. M.; SPERB, T. M. (Org.) Contextos de Desenvolvimento da Linguagem. São Paulo: Vetor, 2010.

MENDONÇA, I. R. M. M. **Tomada de consciência e formação do educador infantil na iniciação matemática da criança pequena**. Universidade Federal do Paraná. Tese de doutorado. Curitiba, 2009.

MICARELLO, H. Formação de profissionais da educação infantil “sair da teoria e entrar na prática?” KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MORATO, E. M. Vigotsky e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71. Campinas: julho de 2000.

MOURA, M. L. S.; RIBAS, A. F. P. Desenvolvimento e Contexto Sociocultural: a gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe- bebê. **Psicologia Reflexão e Crítica**. ano v, n. 002. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

MOYLES, J. **Fundamentos da Educação Infantil**: enfrentando o desafio. Tradução VERONESE, M. A. V. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. Org. **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NADER, J. H. V.; PINTO, R. C. N. Surdez e Afasia: um estudo de caso. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 38 (2): 239- 248, mai/ag., 2009.

NADOLNY, L. F. Estratégias de formação continuada para profissionais de Educação Infantil: em foco a linguagem do movimento. **Dissertação de Mestrado**. Curitiba: UFPR, 2010.

NASCIMENTO, A. *et. al.* Educar e cuidar: muito além da rima. In.KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, M. T. Org. **Formação em Contexto**: uma Estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In. BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 64-68

\_\_\_\_\_. Z. M. R. **Diretrizes para a formação de professores de educação infantil**. In. Revista Pátio: Porto Alegre, ano I, n. 2, ag./nov. 2003.

\_\_\_\_\_. Z. M. R. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. Org. **Investigações Cognitivas**: Conceitos, Linguagem e Cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

OLIVEIRA, M. P. **Os aspectos constitucionais do bebê na constituição do sujeito**, São Paulo, USP, LEPSO IP/FE, ano 5, 2004.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- histórico**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, J. P.; HEKAVEI, T. Evoluções motoras e lingüísticas de bebês com atraso de desenvolvimento na perspectiva de mães. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, jan./ abr., 2009.

\_\_\_\_\_. J. P.; NATAL, R. M. P. A Linguagem Escrita na Perspectiva de Educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar. In. **Revista CEFAC**, julho de 2011.

PANCIERA, S. D. P.; ROAZZI, A. Pragmática da linguagem e desenvolvimento sociocognitivo. EISENBERG, Z.; PARENTE, M. A. M. P. Psicologia da Linguagem: da construção da fala às primeiras narrativas. Coleção Psicologia da Linguagem. São Paulo: Vetor, 2010.

PEDROSO, F. S.; ROTTA, N. T. **Transtornos da Linguagem**. In. ROTTA, N. T. *et. al.* Transtornos da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; CHARLIER, E. **Formando Professores Profissionais**: quais estratégias, quais competências. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PÉREZ- LÓPEZ, J. **De la Estimulación Precoz a la Atención Temprana**: nuevas alternativas de actuación profesional. In: Anais do I Simpósio de Atenção e Estimulação Precoce. Curitiba, 27 de julho de 2008.

\_\_\_\_\_. J.; BRITO DE LA NUEZ, A. G. Org. **Manual de Atención Temprana**. Pirâmide: Madrid, 2004.

PESSÔA, L. F.; SEIDEL-DE-MOURA, M. L.; OLIVEIRA, A. D. A análise da fala materna dirigida a bebês em duas etapas do desenvolvimento. **Psicologia em Revista**, Rio de Janeiro, UFRJ, n.2, p.74-86, julho- dezembro 2008.

\_\_\_\_\_. L. F.; SEIDEL-DE-MOURA, M. L. **Aquisição de Linguagem e o Papel do Outro**: a questão do input lingüístico materno. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. Org. Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

PIMENTA, S.G. Coord. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

POCH, M. I. et al. Unidades de Seguimento del Desarrollo. **Revista de Atención Temprana**, Murcia, v. VI, n. 1, p. 23-27, 2003.

PORTO, Y. S. Formação Continuada: a Prática Pedagógica Recorrente. In: MARIN, A. J. Org. **Educação Continuada: Reflexões, Alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Contributos para o Estudo de Práticas de Intervenção Precoce em Portugal**. Lisboa: 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico- cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

REGO, M. C. F. D.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Formação de Educador Infantil: identificando dificuldades e desafios. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt08/t0814.pdf> Acesso em 07 de agosto de 2012.

REZENDE, M. A.; BETELI, V. C.; SANTOS, J. L. F. Avaliação de Habilidades de Linguagem e Pessoal- Sociais pelo Teste de Denver II em Instituições de Educação Infantil. *Acta Paulista de Enfermagem*, n. 18 p. 56-63, 2005.

RICHARDSON, J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIECHI, T. I. J. S. *et al.* **A importância dos novos conceitos sobre o neurodesenvolvimento infantil na prática do psicólogo**. Disponível em [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt) (2009) Acesso em 28 de março de 2012.

\_\_\_\_\_. T. I. J. S. **Impacto do nascimento pré-termo e com baixo peso nas funções neuropsicológicas de escolares** [dissertação]. Campinas: UNICAMP; 2008.

\_\_\_\_\_. T. I. J. S. Avaliação e Reabilitação Neuropsicológica: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. **Interação em Psicologia**, n. 15, p. 47-58, 2001.

RODRIGUES, O. M. P. R. Bebês de risco e sua família: o trabalho preventivo. **Temas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p.107-113, 2003.

ROSSETI- FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico- metodológica. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano 13, n. 02.

ROTTA, N. T. *et al.* **Transtornos da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RONCATO, C. C.; LACERDA, C. B. F. Possibilidades de desenvolvimento da linguagem no espaço da educação infantil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, n.17, v. 2, p. 215-223, agosto de 2005.

SALOMÃO, N. M. R.; BORGES, L. C. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2003.

SAMEROFF, A.J., CHANDLER M.J. (1975). Reproductive Risk and the continuum of Caretaking Causality. In **Review of Child Development Research**, v. 4, Chicago: University of Chicago Press.

\_\_\_\_\_. A.J., FIESE B.H. (2000) Transactional Regulation: the Developmental Ecology of Early Intervention. In Shonkoff, J. P., Meisels, S.J., **Handbook of Early Childhood Intervention**. Cambridge: Cambridge University Press.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTANA, A. P. Idade crítica para aquisição da linguagem. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 343- 354, dezembro, 2004.

SANTOS, M. O. V. A identidade da profissional de educação infantil. In. GUIMARÃES, C. M. (Org.) **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

SANTROCK, J. W. **Psicologia Educacional**. Tradução DURANTE, M.; ROSEMBERG, T. S. M. G. São Paulo: Mc Graw Hill, 2009.

SEIDL- DE- MOURA, M. L.; PESSÔA, L. F.; MENDES, D. M. L. F. Interações Linguísticas Mãe- Bebê e o Desenvolvimento da Linguagem Inicial. In: RODRIGUES, Marisa Cosenza; SPERB, Tania Mara (Orgs.). **Contextos de Desenvolvimento da Linguagem**. São Paulo: Vetor, 2010.

SCARPA, E. M. **Aquisição da linguagem**. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. v. 2, 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, 2004.

SHIGETOMI, M. K. Como os bebês aprendem a falar? **Revista Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, v.3, p. 69-70, 2004.

SHONKOFF, J. P.; MEISELS, S. J. **Handbook of early childhood intervention**. Cambridge, 2000.

SILVA, B. A aquisição da linguagem numa perspectiva inatista. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, ano XII, n. 6, 2008.

SILVA, C. R.; BOLSANELLO, M. A. No cotidiano das creches, o cuidar e o educar caminham juntos. **Interação em Psicologia**, Curitiba, n. 6, p. 31-36, 2002.

SILVESTRE. L. F. Comunicación y Lenguaje en Atención Temprana. **Revista Minusval**. Múrcia, número especial, Año XXIX, março de 2003.

SOARES, D. C. R. **Cérebro x Aprendizagem**. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=656>. Publicado em 16/03/2005. Acesso em 01/08/2012.

SOEJIMA, C. S.; BOLSANELLO, M. A. Programa de Intervenção e Atenção Precoce com Bebês na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 43, p. 65-79, 2012.

SOUZA, N. N. **Concepções da educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de 0 a 3 anos**. Universidade Federal do Paraná: Dissertação de Mestrado, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para Reflexão em torno do Projeto Político – Pedagógico. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: Espaço do Projeto Político – Pedagógico**. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIANA, M. O papel da família no processo de aquisição da linguagem. **Symposium**, ano 4, número especial, dezembro 2000.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (1988) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos, São Paulo: Ícone, 2006- 10ª edição.

\_\_\_\_\_. L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000- 1ª edição.

VILASECA, R. M. La Exploración de la Comunicación y el Lenguaje en Niños e Niñas de um Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz. **Revista de Atención Temprana**. Murcia, Espanha, v. 6, n. 1, junio 2003.

VITTA, F. C.F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 177-189, maio- ago, 2004.

VYGOTSKY, L.S. (1984). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008- 6ª edição.

\_\_\_\_\_. L.S. (1987). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes: 2008- 4ª edição.

\_\_\_\_\_. L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. (1986). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006- 10ª edição.

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

ZORZI, J. L. Aspectos básicos para compreensão, diagnóstico e prevenção dos distúrbios de linguagem na infância. **Revista CEFAC**. São Paulo, 2000.

WAJSKOP, G. **Desafios da formação profissional do docente de educação infantil**. Revista Pátio, Porto Alegre, ano I, n. 2, ag./nov. 2003.

WOLERY, M. B. Jr, D. B. Early Childhood Special Education Research. **Journal of Early Intervention**, v, 25, n. 2, p. 88-89, 2002.



**ANEXOS****TERMO DE INFORME E CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

PREZADA EDUCADORA

a) Você, profissional que atua na educação infantil, está sendo convidada a participar da pesquisa “Atenção Precoce e o Desenvolvimento da Linguagem no Contexto da Creche”. Essa pesquisa estará sendo realizada pela pesquisadora Danielle Bonamin Flores, mestranda em educação, pela Universidade Federal do Paraná.

b) O objetivo dessa pesquisa é o de investigar como está ocorrendo o desenvolvimento da linguagem das crianças na creche e como tem sido encaminhado o trabalho pedagógico com a linguagem. Com isso, se propõe a contribuir para a prevenção de atrasos no desenvolvimento da linguagem infantil e verificar o papel do educador nesse processo. Nesse sentido, essa pesquisa se justifica pela importância da atenção precoce na promoção do desenvolvimento infantil nesta etapa da vida.

c) Para verificar o desenvolvimento da linguagem das crianças será utilizada a Escala de Linguagem Bayley III. Esta escala avalia o desenvolvimento da linguagem de crianças pequenas. Ela consiste em pequenas provas em forma de brincadeiras que serão aplicadas pela pesquisadora com as crianças, de forma individual, com a presença da educadora.

d) A aplicação da Escala de Linguagem Bayley III vai ocorrer em sessões no mês de fevereiro de 2012, em dias e horários estabelecidos por você e terá a duração média de 15 minutos para cada criança avaliada. Será realizada durante o horário de permanência da criança no Centro Municipal de Educação Infantil, em sala preparada para essa atividade, com a autorização da diretora do Centro Municipal de Educação Infantil.

Rubricas:

\_\_\_\_\_  
Sujeitos de pesquisa e/ou responsável legal\_\_\_\_\_  
Pesquisador(a) Responsável\_\_\_\_\_  
Orientador(a)

e) Sua participação no momento da avaliação é importante, devido ao vínculo que as crianças possuem com você e também por uma questão ética com os pais.

Caso haja crianças não autorizadas a participar da pesquisa, serão direcionados para outra atividade, com o restante da turma.

f) Você também irá participar de duas entrevistas, que serão realizadas no próprio Centro Municipal de Educação Infantil em seu horário de trabalho, em data e horário designado por você, com a duração de no máximo trinta minutos. Essas entrevistas ocorrerão no início e ao final da pesquisa, serão gravadas e tem como objetivo levantar dados sobre como os profissionais entendem o desenvolvimento da linguagem da criança.

g) Os benefícios esperados desta pesquisa são o oferecer elementos para que os profissionais e familiares possam conhecer melhor o desenvolvimento da linguagem da criança e atuar dessa forma, na prevenção de atrasos no desenvolvimento da linguagem.

h) Este estudo não envolve maiores riscos aos participantes porque não prevê nenhum tratamento médico ou intervenção física. O que poderá ocorrer é que durante a realização das entrevistas você sinta um desconforto natural pela falta de costume em responder a um roteiro de perguntas ou de ter sua voz gravada. Esse desconforto pode ocorrer também nas filmagens durante a aplicação da Escala de Linguagem Bayley III. Essas situações acontecem na maior parte das pesquisas e por isso, a pesquisadora buscará desenvolver um clima agradável, de confiança e parceria. É importante destacar que as gravações auxiliarão no registro dos dados e no acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

i) Pode ser também que você sinta receio em se expor ao participar da pesquisa, mas todas as informações prestadas à pesquisadora têm garantido o sigilo profissional. Isso quer dizer que, quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um nome fictício.

Rubricas: _____ Sujeitos de pesquisa e/ou responsável legal _____ Pesquisador(a) Responsável _____ Orientador(a)
--

j) O anonimato é garantido e respeitado e tão logo o estudo termine o material utilizado na coleta dos dados ficará sob a responsabilidade da pesquisadora durante cinco anos e depois deste prazo será inutilizado (com exceção das filmagens). As filmagens serão utilizadas para ilustração em congressos e apresentações didáticas, publicação em livros e revistas. Mas, sua identidade não será revelada.

k) Durante todo o processo da pesquisa, seja antes, durante ou após, você terá acesso aos dados e terá as informações que desejar. Para que você tenha a garantia da fidedignidade dos dados, durante a pesquisa, o conteúdo dos dados coletados poderá ser revisto e confirmado ou modificado por você.

l) Ao final do processo, os resultados serão discutidos com você e as outras educadoras da turma e também com a pedagoga do Centro Municipal de Educação Infantil, com a finalidade de contribuir para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças da turma e também sugerir ações para o trabalho pedagógico na área da linguagem.

m) Todos os custos com a pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora e não haverá nenhum pagamento para os participantes da pesquisa.

n) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer pagamento ou valor em dinheiro. Você terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

o) A sua participação neste estudo é voluntária. Se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre esclarecido assinado. Este fato não implicará em nenhum prejuízo a você.

p) As informações relacionadas a esse estudo serão orientadas e acompanhadas pela orientadora do Mestrado da Universidade Federal do Paraná, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello.

Rubricas:
_____ Sujeitos de pesquisa e/ou responsável legal
_____ Pesquisador(a) Responsável
_____ Orientador(a)

q) A pesquisadora Danielle Bonamin Flores, mestranda em Educação, poderá ser contatada nas segundas-feiras, das 9 às 12 horas e nas quartas-feiras, das 14 às 16 horas, no LABEBÊ (Laboratório de Estimulação e Atenção Precoce de Bebês), situado na Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 4º andar, sala 406, para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa.

---

Danielle Bonamin Flores

---

Eu....., declaro que li e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. A explicação que recebi menciona todos os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira. Entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim e concordo voluntariamente em participar deste estudo.

---

(Assinatura do sujeito de pesquisa)

Curitiba, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ PR

Rubricas: _____ Sujeitos de pesquisa e/ou responsável legal _____ Pesquisador(a) Responsável _____ Orientador(a)
--

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: <a href="mailto:cometica.saude@ufpr.br">cometica.saude@ufpr.br</a>
--

**TERMO DE INFORME E CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

PREZADA PEDAGOGA

a) Você, profissional que atua na educação infantil, está sendo convidada a participar da pesquisa “Atenção Precoce e o Desenvolvimento da Linguagem no Contexto da Creche”.

b) O objetivo dessa pesquisa é o de investigar como está ocorrendo o desenvolvimento da linguagem das crianças na creche e como tem sido encaminhado o trabalho pedagógico com a linguagem. Com isso, se propõe a contribuir para a prevenção de atrasos no desenvolvimento da linguagem infantil e verificar o papel do educador nesse processo. Nesse sentido, essa pesquisa se justifica pela importância da atenção precoce na promoção do desenvolvimento infantil nesta etapa da vida.

c) Para verificar o desenvolvimento da linguagem das crianças será utilizada a Escala de Linguagem Bayley III. Esta escala avalia o desenvolvimento da linguagem de crianças pequenas. Ela consiste em pequenas provas em forma de brincadeiras que serão realizadas individualmente com as crianças pela pesquisadora, com a presença da educadora da turma das crianças que serão pesquisadas.

d) A aplicação da Escala de Linguagem Bayley III vai ocorrer em sessões no mês de fevereiro de 2012, em dias e horários estabelecidos por você e terá a duração média de 15 minutos para cada criança avaliada. Será realizada durante o horário de permanência da criança na instituição, em ambiente reservado, com a autorização da direção da escola.

e) A participação da educadora no momento da avaliação é fundamental, devido ao vínculo que as crianças possuem com ela e também por uma questão ética com os pais. Caso haja crianças não autorizadas a participar da pesquisa, serão direcionados para outra atividade, com o restante da turma.

Rubricas:
_____
Sujeitos de pesquisa e/ou responsável legal
_____
Pesquisador(a) Responsável
_____
Orientador(a)

f) Você e as educadoras irão participar de duas entrevistas, que serão realizadas no próprio Centro Municipal de Educação Infantil, em seus horários de trabalho, em data e horários designados por vocês, com a duração de no máximo trinta minutos.

Essas entrevistas serão ministradas no início e ao final da pesquisa, serão gravadas e tem como objetivo levantar as concepções dos profissionais sobre o desenvolvimento da linguagem da criança.

g) Os benefícios esperados desta pesquisa são o oferecer subsídios para que os profissionais e familiares possam conhecer melhor o desenvolvimento da linguagem da criança e atuar dessa forma, na prevenção de atrasos no desenvolvimento da linguagem. Este estudo não envolve maiores riscos para os participantes porque não prevê nenhum tratamento médico ou intervenção física.

h) Pode ser que você sinta um desconforto natural inicial pela falta de costume em responder a um roteiro de perguntas ou de ter sua voz gravada. Esse desconforto poderá ocorrer também com as educadoras no momento das entrevistas e com as crianças, que podem ficar envergonhadas em função das filmagens durante a aplicação da Escala de Linguagem Bayley III. Essas situações que ocorrem na maior parte das pesquisas e a pesquisadora buscará minimizá-las estabelecendo um clima de confiança e parceria. Cabe ressaltar que as filmagens auxiliarão no registro dos dados e no acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

i) Durante todo o processo da pesquisa, seja antes, durante ou após, você terá acesso aos dados. Ao final do processo, os resultados serão discutidos com você e com as educadoras da turma, com a finalidade de contribuir para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e também sugerir ações para o trabalho pedagógico na área da linguagem.

Rubricas:
_____
Sujeitos de pesquisa e/ou responsável legal
_____
Pesquisador(a) Responsável
_____
Orientador(a)

j) Todos os custos com a pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora e não haverá nenhum pagamento para os participantes da pesquisa.

k) A sua participação neste estudo é voluntária. Se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre esclarecido assinado. Este fato não implicará em nenhum prejuízo a você.

l) As informações relacionadas ao estudo serão orientadas e acompanhadas pela orientadora do Mestrado da Universidade Federal do Paraná, Profª Drª Maria Augusta Bolsanello.

m) Todas as informações prestadas à pesquisadora têm garantido o sigilo profissional e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação, será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida. As filmagens serão utilizadas para ilustração em congressos e apresentações didáticas, publicação em livros e revistas. Porém, sua identidade não será revelada.

n) O anonimato é garantido e respeitado e tão logo o estudo termine o material utilizado na coleta dos dados ficará sob a responsabilidade da pesquisadora durante cinco anos e depois deste prazo será inutilizado (com exceção das filmagens). O conteúdo dos dados coletados poderá ser revisto e confirmado ou modificado por você.

o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um nome fictício.

p) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer pagamento ou valor em dinheiro. Você terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

q) A pesquisadora Danielle Bonamin Flores, mestranda em Educação, poderá ser contatada nas segundas-feiras, das 9 às 12 horas e nas quartas-feiras, das 14 às 16 horas no LABEBÊ (Laboratório de Estimulação e Atenção Precoce de Bebês), situado na Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 4º andar, sala 406, para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa.

Rubricas:
_____ Sujeitos de pesquisa e/ou responsável legal
_____ Pesquisador(a) Responsável
_____ Orientador(a)

---

Danielle Bonamin Flores

.....

Eu....., declaro que li e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. A explicação que recebi menciona todos os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira.

Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

---

(Assinatura do sujeito de pesquisa)

Curitiba, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ PR

Rubricas: _____ Sujeitos de pesquisa e/ou responsável legal _____ Pesquisador(a) Responsável _____ Orientador(a)
--

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: <a href="mailto:cometica.saude@ufpr.br">cometica.saude@ufpr.br</a>
--



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Caro senhor (a) \_\_\_\_\_,  
peço sua autorização para seu filho (a) participar da pesquisa “Atenção Precoce o Desenvolvimento da Linguagem no Contexto da Creche”.

a) Seu filho (a) está sendo convidado a participar desse estudo, pois é por meio das pesquisas que ocorrem melhorias importantes em todas as áreas, e a sua permissão para a participação de seu filho (a) é muito importante.

b) Essa pesquisa estará sendo realizada pela pesquisadora Danielle Bonamin Flores, mestranda em educação pela Universidade Federal do Paraná, para investigar como está ocorrendo o desenvolvimento da linguagem das crianças e como tem sido o trabalho com a linguagem na creche. Essa pesquisa poderá ajudar na prevenção de atrasos no desenvolvimento da linguagem das crianças.

c) Para verificar o desenvolvimento da linguagem de seu filho (a) será utilizada a Escala de Linguagem Bayley III. Esta escala avalia o desenvolvimento da linguagem de crianças pequenas, utilizando brincadeiras, que serão feitas com seu filho (a) pela pesquisadora, junto com a educadora da turma do seu filho (a).

d) A avaliação será realizada no horário em que seu filho (a) está na creche, em uma sala preparada para essa atividade, com a concordância da diretora da creche.

e) Isso vai ocorrer no mês de fevereiro, com dia e horário combinado com a educadora da turma de seu filho (a), com a duração de 15 minutos.

f) Depois da aplicação da Escala, será realizada uma reunião com o senhor(a), em dia e horário que o senhor (a) puder, para conversarmos sobre o resultado da avaliação do desenvolvimento da linguagem de seu filho (a).

g) A avaliação do desenvolvimento do seu filho (a) por meio da aplicação da Escala de Linguagem Bayley III, será filmada para que a pesquisadora possa dar toda a atenção ao seu filho (a).

Rubricas: _____ Sujeitos de pesquisa e/ou responsável legal _____ Pesquisador(a) Responsável _____ Orientador(a)
--

h) Seu filho(a) não corre maiores riscos em participar desse estudo porque não é um tratamento médico, nem intervenção física. O que pode acontecer é que seu filho (a) se sinta um pouco envergonhado por causa das filmagens durante a aplicação da Escala de Linguagem Bayley III e é por isso a educadora da turma de seu filho (a) estará presente, para que ele (a) se sinta mais confortável. As filmagens servem para registro dos dados e no acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

j) Durante todo o processo da pesquisa, seja antes, durante ou depois deste estudo, o senhor (a) terá todas as informações que desejar. No final da pesquisa, os resultados serão discutidos com o senhor (a) e com as educadoras do seu filho (a).

k) Todos os custos com a pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora e não haverá nenhum pagamento para os participantes da pesquisa.

l) A sua autorização para a participação de seu filho (a) neste estudo é voluntária. Do mesmo modo, se o senhor (a) tiver autorizado seu filho (a) a participar e não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre esclarecido assinado, sem prejudicar o senhor (a) ou a seu (sua) filho (a).

m) Caso não autorize seu filho (a) a participar da pesquisa ele (a) fará outra atividade, com o restante da turma.

n) Esse estudo será orientado e acompanhado pela orientadora do Mestrado da Universidade Federal do Paraná, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello.

o) Todas as informações dessa pesquisa têm garantido o sigilo profissional. O seu nome e o nome de seu (sua) filho (a) não aparecerá nesse estudo, pois será utilizado um nome inventado. O material utilizado na coleta dos dados ficará sob a responsabilidade da pesquisadora durante cinco anos e depois deste prazo será inutilizado (com exceção das filmagens).

p) As filmagens serão utilizadas para ilustração em congressos e apresentações didáticas, publicação em livros e revistas. Mas, a identidade de seu (sua) filho (a) não será revelada.

Rubricas:
_____ Sujeitos de pesquisa e/ou responsável legal
_____ Pesquisador(a) Responsável
_____ Orientador(a)

q) Todas as despesas e custos necessários para a pesquisa serão providenciados pela pesquisadora.

r) Pela sua participação e a de seu filho (a) nesse estudo, o senhor (a) não receberá qualquer pagamento ou valor em dinheiro. O senhor (a) terá a garantia de que qualquer problema com esse estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

s) A pesquisadora Danielle Bonamin Flores, mestranda em Educação, poderá ser contatada nas segundas-feiras, das 9 às 12 horas e nas quartas-feiras, das 14 às 16 horas, no LABEBÊ (Laboratório de Estimulação e Atenção Precoce de Bebês), situado na Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 4º andar, sala 406, para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Danielle Bonamin Flores

.....  
Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi o objetivo do estudo do qual meu (minha) filho (a) foi convidado (a) a participar. A explicação que recebi esclarece sobre os riscos da participação do estudo e dos benefícios que poderão ocorrer com esse estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do meu (minha) filho (a) no estudo a qualquer momento sem que esta decisão afete a qualquer um dos participantes. Eu entendi que despesas com a realização da pesquisa não são de minha responsabilidade e aceito que meu (minha) filho (a) participe deste estudo.

Identificação do Responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do responsável legal)

Curitiba, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ PR

Rubricas: _____ Sujeitos de pesquisa e/ou responsável legal _____ Pesquisador(a) Responsável _____ Orientador(a)
---

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: <a href="mailto:cometica.saude@ufpr.br">cometica.saude@ufpr.br</a>
--

## Roteiro de Entrevistas para Educadores

Nome: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

### A- Caracterização das Participantes

1. Qual sua idade?
2. Qual seu estado civil? ( ) Solteira ( ) Casada
3. Você tem filhos? Quantos? Qual a idade de seus filhos?
4. Qual sua escolaridade?
5. Realizou ou realiza curso(s) de pós-graduação? Qual (ais)?
6. Há quanto tempo trabalha como educadora na Educação Infantil? E neste Centro Municipal de Educação Infantil?
7. Descreva sua trajetória profissional anterior ao seu trabalho na creche
8. Você possui algum tipo de experiência ou capacitação para trabalhar com essa faixa etária?
9. Por que você escolheu trabalhar na educação infantil?
10. Por que você escolheu trabalhar com crianças entre dois e três anos?

### B- Entrevista propriamente dita

1. Em sua opinião, que conhecimentos são necessários para o educador trabalhar com crianças de 0 a 3 anos?
2. O que você acha que crianças desta faixa etária (de 0 a 3 anos) precisam para se desenvolver?
3. Você organiza e planeja as atividades que realiza no dia a dia com as crianças?
4. Como você elabora o seu planejamento? Em que você se baseia para planejar as atividades com as crianças?
5. No seu planejamento, que áreas do desenvolvimento infantil você leva mais em consideração para a faixa etária de suas crianças?
6. Qual a função da pedagoga em relação ao seu planejamento e à sua turma?
7. No seu planejamento, você propõe atividades que favorecem o desenvolvimento da linguagem das crianças? Quais?

8. Na sua prática, como você observa que as crianças se comunicam e usam a linguagem?
9. Como a linguagem se manifesta nas crianças de 2- 3 anos? Dê exemplos.
10. Como ocorre o desenvolvimento da linguagem?
11. O que você acha necessário para que uma criança desenvolva a linguagem?
12. Para você, o que é linguagem expressiva e linguagem receptiva?
13. Você costuma avaliar o desenvolvimento da linguagem das crianças de sua turma? De que maneira? Usa alguma escala ou instrumento? Qual (ais)?
14. Nesta sua turma, há crianças com dificuldade no desenvolvimento da linguagem?
15. O que você faz quando uma criança apresenta dificuldades no processo de desenvolvimento da linguagem?
16. Há algo que dificulte o desenvolvimento da linguagem das crianças de sua turma? O que?
17. Você já freqüentou algum curso sobre o desenvolvimento da linguagem? Qual foi e quando ocorreu?
18. Você acha que o educador infantil está preparado para lidar com o desenvolvimento infantil e mais especificamente com a linguagem?
19. Você acredita que sua formação te preparou para acompanhar o desenvolvimento da linguagem das crianças? Como?
20. Como você avalia o seu desempenho profissional na educação infantil?
21. Há algo que queria comentar/ acrescentar nesse roteiro?

## Roteiro de Entrevista para pedagoga

Nome: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

### A – Caracterização da Pedagoga

1. Qual sua idade?
2. Qual seu estado civil?
3. Você tem filhos? Quantos?
4. Qual sua escolaridade?
5. Realizou ou realiza curso(s) de pós-graduação? Qual (ais)?
6. Há quanto tempo trabalha como pedagoga? E neste Centro?
7. Descreva sua trajetória profissional anterior ao seu trabalho na educação infantil.
8. Você possui algum tipo de experiência ou capacitação para trabalhar com essa faixa etária?

### B- Entrevista Propriamente Dita

1. Há quanto tempo você trabalha nesse Centro Municipal de Educação Infantil?
2. Como é orientar o trabalho das educadoras no Centro Municipal de Educação Infantil?
3. Em sua opinião, como deve ser o perfil do educador para atuar com crianças na faixa etária de 2-3 anos?
4. Do que as crianças desta faixa etária precisam para se desenvolver?
5. O que você entende por linguagem?
6. Para você o que é necessário para que uma criança desenvolva a linguagem?
7. Como você orienta os educadores com relação ao desenvolvimento da linguagem das crianças? E quanto à avaliação do desenvolvimento da linguagem?

8. Como você considera que está ocorrendo o desenvolvimento da linguagem das crianças freqüentadoras desse Centro Municipal de Educação Infantil?
9. As educadoras costumam realizar atividades que estimulem o desenvolvimento da linguagem das crianças? Quais são elas e com que freqüência ocorrem? Como as crianças reagem?
10. Em sua opinião, como está o desenvolvimento da linguagem das crianças desse CMEI?
11. Como você procede quando uma criança apresenta dificuldades no processo de desenvolvimento da linguagem?
12. Você percebe algum aspecto que dificulte o desenvolvimento da linguagem das crianças nesse Centro Municipal de Educação Infantil? Qual?
13. Você já freqüentou algum curso que abordou o desenvolvimento da linguagem? Se responder afirmativamente, qual foi e quando ocorreu?
14. Como são definidos os educadores que irão atuar com a faixa etária de 2- 3 anos?
15. Há algo que queria comentar/ acrescentar nesse roteiro?

### Roteiro da Segunda Entrevista para Educadores

Nome: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

1. Como foi para você acompanhar a aplicação das Escalas Bayley III nas crianças de sua turma?
3. O que você percebeu no desenvolvimento da linguagem das crianças durante a aplicação das Escalas Bayley III?
4. Como as crianças reagiram na aplicação das Escalas Bayley III?
5. Como foi a sua participação na aplicação das Escalas Bayley III?
6. Alguma coisa modificou na sua forma de ver o desenvolvimento da linguagem infantil após o seu envolvimento nessa pesquisa? O que?
7. A participação na pesquisa trouxe alguma mudança na sua atuação com as crianças?
8. Com relação ao seu papel no desenvolvimento da linguagem das crianças, há algo que considera uma dificuldade? O que? Como sugere que essa dificuldade seja solucionada ou amenizada?
9. Há algo que gostaria de acrescentar nesse roteiro?



## **MATERIAIS UTILIZADOS NA APLICAÇÃO DAS ESCALAS BAYLEY III**

### **Escala de Linguagem**

#### **Sub-escala de comunicação expressiva**

- Bolas de borracha;
- Boneca;
- Colher de plástico;
- Folhas de resposta individuais;
- Livro de estímulos;
- Livro de ilustrações;
- Livro de histórias;
- Manual de aplicação das Escalas Bayley III;
- Objetos de interesse da criança;
- Xícara de plástico.

### **Escala de Linguagem**

#### **Sub-escala de comunicação receptiva**

- Blocos plásticos encaixáveis;
- Blocos de madeira;
- Bola de borracha;
- Boneca;
- Caneca de plástico;
- Chocalho;
- Colher de plástico;
- Cronômetro;
- Copo de plástico;

- Cordão;
- Folha de papel sulfite;
- Folhas de resposta individuais;
- Lenço;
- Livro de estímulos;
- Livro de imagens;
- Livro de histórias;
- Manual de aplicação das Escalas Bayley III;
- Objeto de interesse da criança;
- Pato de borracha;
- Pente;
- Urso.

AMOSTRA DE PLANEJAMENTO DOS EDUCADORES

MATERNAL II

Semana: 2 a 6 de Abril de 2012 Sequencia didática:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	DIA
Chamada/Calendário/Tempo	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	DIA 6
Reunão		10 que é que tem o meu cabrito	"Cinderella"	"3 porquinhos"		
Literatura/Disparador		colcho	figuras de colcho e pássoa	ovo de pássoa		
álgebra e FRAN						
<u>CANTINHOS</u>						
→ Desenho:		Pintar e pintar o ovo de pássoa castuluma.	Colagem de retalhos de EVA no ovo de pássoa	Desenho com giz de cera no papel sulfite		
→ JOGOS:		Alinhavo	Quatro cabeças	Encaixe		
Seqüência		Roda do conhecimento falando sobre a pássoa	Figuras de colchos	Brincadiao colcho vai da Terra		
Didática:				Pinturas de colchos		
movimentos:				Teatro de fantoches "Colcho da pássoa"		
Atividades semanais:		Desp: musicas da pássoa	cerveja de colcho na grama			
Atividades verbais		Rego - Rego	colcho - colcho	colcho sai da Terra		
						continho da apreciacao:

*Leila*

- ROTEIRO SEMANAL DE PLANEJAMENTO - TURMA: **M II** Semana: **09/04** a **19/04** de 2012.  
 2ª. feira 3ª. feira 4ª. feira 5ª. feira 6ª. feira

Organização do dia: (chamada, calendário...)	2ª. feira	3ª. feira	4ª. feira	5ª. feira	6ª. feira
Roda de conversa (atividade permanente diária)	Disparador:	Disparador:	Disparador:	Disparador:	Disparador:
Leitura pelo professor/educador (atividade permanente DIÁRIA)	Obra: Autor:	Obra: Autor:	Obra: Autor:	Obra: Autor:	Obra: Autor:
Cortação de histórias (atividade permanente semanal)					
Outras atividades relativas às áreas de formação humana (Teatro, música, dança, identidade, relações sociais, relações naturais, conhecimento matemático)	Bingoagem artística: músicas (álbum da música popular)	Bingoagem visual: barim (os amigos na festa)	Relação natural: duna, pintura e cola com o papel picado.	Relações naturais: colagem de papel moído	Relação natural: pintura com tinta.
Atividade semanal com : água/areia/elementos naturais	~ / ~	~ / ~	~ / ~	~ / ~	~ / ~
Jogos: (atividade permanente diária)	lego	encaine	quebra-cabeça	voleibol	memória
Desenho (atividade permanente DIÁRIA)	Riscante: lapso Suporte: sulfite	Riscante: tinta Suporte: balsa	Riscante: caneta Suporte: balsa	Riscante: lapso Suporte: sulfite	Riscante: lapso Suporte: cartolina
Cantos de atividades diversificadas (atividade permanente DIÁRIA)	- leitura - informática	- encaine - boneca e canino	- massinha - pandeiras	- revistas - lego	- escuteiro - boneca e canino
Movimento (atividade permanente DIÁRIA)	dança	canon	dança da castiça	rodar	dança
Atividade semanal: rodas de apreciação/leitura de imagens/produções.	~ / ~	via-de-lá	~ / ~	~ / ~	~ / ~
Projeto:					

90 copias

- ROTEIRO SEMANAL DE PLANEJAMENTO - TURMA: MII - Semana: 23 à 24/04 de 2012.

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Organização do dia: (chamada, calendário...)					
Roda de conversa (atividade permanente diária)	Disparador: <i>habita</i> obra: <i>descontável</i>	Disparador: <i>pênico</i>	Disparador: <i>rolô do papel higienico</i> obra: <i>?</i> Autor: <i>?</i>	Disparador: <i>Nabuco de e papic traba</i> obra: <i>?</i> Autor: <i>?</i>	Disparador: <i>pena</i> obra: <i>?</i> Autor: <i>?</i>
Leitura pelo professor/educador (atividade permanente DIÁRIA)					
Contação de histórias (atividade permanente semanal)	~ ~ ~	~ ~ ~	~ ~ ~	~ ~ ~	~ ~ ~
Outras atividades relativas às áreas de formação humana (Teatro, música, dança, identidade, relações sociais, relações naturais, conhecimento matemático)	<i>Identidade</i> - <i>Dança da cadela do crato</i>	<i>contação de atividades</i> - <i>atividade do crato</i>	<i>contação de atividades</i> - <i>dança da cadela</i> - <i>a doxa</i>	<i>Relações: relações de família</i> <i>social: de uma família</i> <i>família</i>	<i>Relações: relações de família</i> <i>social: de uma família</i> <i>família</i>
Atividade semanal com: água/ar/rel/elementos naturais		<i>parabéns e canção na grã</i>		<i>parabéns e canção na grã</i>	
Jogos: (atividade permanente diária)	<i>encance</i>	<i>abrilares</i>	<i>lego</i>	<i>encance</i>	<i>quebra-cabeça</i>
Desenho (atividade permanente DIÁRIA)	Riscante: <i>quebra</i> Suporte: <i>suporte</i>	Riscante: <i>canção</i> Suporte: <i>biblia</i>	Riscante: <i>lego</i> Suporte: <i>parade</i>	Riscante: <i>lego</i> Suporte: <i>suporte</i>	Riscante: <i>canção</i> Suporte: <i>quebra</i>
Cantos de atividades diversificadas (atividade permanente DIÁRIA)	- <i>informática</i>	<i>encance</i>	- <i>bandeira</i>	- <i>parlamento</i>	
Atividade semanal de: roupas, fantasias e acessórios às crianças	- <i>leitura</i>	- <i>atividade</i>	- <i>boneca e canção</i>	<i>logos male</i> <i>mole</i> - <i>informática</i>	
Movimento (atividade permanente DIÁRIA)	<i>Dança/música</i>	<i>encance</i> <i>atividade</i>	<i>corda</i>	<i>dança da cadela</i>	<i>canção</i>
Atividade semanal: rodas de apreciação/leitura de imagens/produções.		<i>imagem:</i>		<i>imagem:</i>	
Projeto: <i>família</i>				<i>família</i>	<i>família</i>

*sequência didática*