



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

SIMONE FERNANDES DE MELO

**A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS: CONCEPÇÕES DE DOCENTES QUE
ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CAMPINA GRANDE – PB
2017**

SIMONE FERNANDES DE MELO

**A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS: CONCEPÇÕES DE
DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Educação Infantil

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Glória Maria Leitão de Souza Melo.

**CAMPINA GRANDE – PB
2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M528i Melo, Simone Fernandes de
Infância e suas linguagens [manuscrito] : concepções de docentes que atuam na educação infantil / Simone Fernandes de Melo. - 2017.
68 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em PEDAGOGIA) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação: Glória Maria Leitão de Souza Melo, Departamento de Educação".

1. Linguagens. 2. Concepção e Prática Docente. 3. Educação Infantil. I. Título.

21. ed. CDD 371.3

SIMONE FERNANDES DE MELO

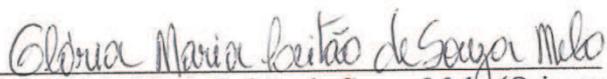
**A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS: CONCEPÇÕES DE DOCENTES QUE
ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

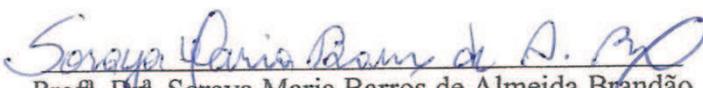
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
graduação em Pedagogia.

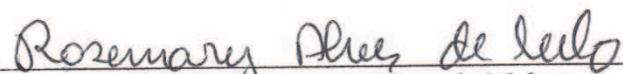
Área de concentração: Educação Infantil.

Aprovada em: 08/08/2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Glória Maria Leitão de Souza Melo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a MSc. Rosemary Alves de Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha família, por sua capacidade de acreditar e investir em mim. Mãe, seu cuidado e dedicação foram o que deram, em todos os momentos, a esperança para seguir. Pai, sua presença significou segurança e a certeza de que não estou sozinha nessa caminhada. Ao meu filho razão por quem eu comecei e terminei esse curso, amo vocês.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela força silenciosa que me foi dada nos momentos de inquietação e necessidade. Pelo o Senhor ter me dado forças o suficiente para concluir mais uma etapa em minha vida.

À minha mãe, Silvia Fernandes, por toda a parceria e paciência com que me acompanhou em toda essa longa jornada. Obrigado pelo incentivo para a realização desse curso que agora tenho o orgulho de concluir. Obrigada por cuidar do meu filho como se fosse seu, por me ajudar quando eu mais precisei e por ser essa avó maravilhosa que és. Obrigado pelos inúmeros finais de semana que me escutava, atenta, as novidades que a faculdade proporcionava, a cada livro novo que eu lia; a cada trabalho entregue. Obrigada por ser esse exemplo de mulher, mãe e avó. Obrigado mãe pelos sacrifícios que você fez em razão da minha educação e a de Silmara. Nós sabemos que não foram poucos. Ao meu pai, José Antônio, que sempre me apoiou e acreditou em mim, muito obrigada por tudo! Tenho orgulho de ser filha de vocês e saber que foi a nossa agricultura que me oportunizou a conclusão desse curso. Amo muito vocês!

À minha irmã favorita, Silmara Fernandes, obrigada por me ouvir sobre o curso, mesmo sem entender algumas coisas que falava, por sempre tentar me ajudar e ser esse meu orgulho que és. Te amo Ota. Ao meu irmão Eduardo Fernandes que me ajudou como cobaia em várias pesquisas realizadas, meu caçula.

Ao meu esposo, David Willians, por sempre acreditar em mim, por me motivar diariamente a superar todos os obstáculos da vida, por todos os conselhos valiosos, por ser esse homem maravilhoso e pai do meu lindo filho, meu sincero muito obrigada.

Agradeço também ao meu filho David Raúl, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, embora não tivesse o conhecimento disto, mas iluminou de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos.

Agradeço a todos os professores por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação de caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. Em especial a minha orientadora e amiga, Glória Maria Leitão, pela paciência, confiança, força, e apoio sempre. Sem palavras para agradecer pelas noites perdidas, pelos neurônios queimados e pelos cabelos arrancados para que este sonho pudesse se concretizar.

Um agradecimento em especial a minha turma com que tive a oportunidade de aprender, sei que serão ótimos profissionais. E um agradecimento mais que especial para as minhas amigas, primeiramente a minha galega, Elisangela Padilha, obrigada por ter sido uma superamiga quando mais precisei, obrigado por me ajuda quando estive ausente após o Raúl nascer, apesar de ter me abandonado quase no final da nossa jornada, sei que foi necessário. Agradeço as meninas Dannúbia Fernanda, Laurey Lustosa, Michelly Arruda e Órcassia O'hara por ter me acolhido e me amparado (rsrsrs) quando a Elisangela precisou sair, muito obrigado pelos cafés engraçados, as caronas e as conversas prazerosas, vocês são mais que especiais para mim. Obrigada por tudo meninas!

Gostaria de agradecer as professoras das instituições de Educação Infantil que se disponibilizaram a fazer parte da nossa pesquisa.

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música.

Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.”

Rubem Alves.

RESUMO

O principal objetivo, deste trabalho, foi analisar as concepções de linguagem apresentadas por professoras que atuam em instituições públicas de Educação Infantil - primeira etapa da Educação Básica. Além dessas concepções, analisamos o discurso dessas professoras frente às suas práticas pedagógicas, quanto a exploração e uso de linguagens pela criança. Para tais análises, nos respaldamos em perspectivas teóricas reconhecidas como interacionistas, as quais consideram a linguagem como produto social, histórico e cultural. Dentre estas, os estudos realizados por Vygotsky (1987) e Tomasello (2003). Partimos da compreensão de que a linguagem não se restringe apenas ao uso da fala pela criança, mas a todas às formas de comunicação e expressão que carregam sentidos, ou que se constituem de signos, como a linguagem do corpo, das imagens, dentre outras (FRANÇOIS, 2006). Neste sentido, em contextos interativos, em ambientes escolares, desde a Educação Infantil, um gesto, um desenho, um choro, ou um olhar, podem ser considerados linguagens. O professor, e suas práticas pedagógicas, podem ser considerados importantes na exploração dessas formas de comunicação, notoriamente observadas em contextos de atenção conjunta (MELO, 2015). Tratando-se de uma pesquisa desenvolvida através do Programa de Iniciação Científica – PIBIC, caracterizada como de natureza quanti-qualitativa, que teve como campo de investigação, duas instituições públicas de Educação Infantil, localizadas nos municípios de Alagoa Nova e Campina Grande, ambos do estado da Paraíba – Brasil. Os sujeitos envolvidos foram professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade, nessas instituições. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se de questionários, com questões abertas. Para análise e discussão dos dados coletados, nos baseamos no método de Análise de Conteúdo de Bardin (1979). Os dados evidenciam, dentre outros, que a concepção de linguagem, apresentadas pelas professoras, tem relação com as práticas pedagógicas por elas desenvolvidas, no que se refere ao uso de diferentes linguagens pela criança. O estudo procurou contribuir com o debate acerca de concepções e usos de linguagens, por professores em seu processo de atuação docente, especificamente os envolvidos com a Educação Infantil, no sentido de se repensar práticas curriculares e pedagógicas que visam o direito à exploração e expressão de diferentes linguagens pela criança.

Palavras-chave: Linguagens; Concepção e Prática Docente; Educação Infantil.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze language conceptions presented by teachers who work in public institutions of Early Childhood Education - the first stage of Basic Education. Beyond these conceptions, we analyze the discourse of these teachers in relation to their pedagogical practices, as far as the exploration and use of languages by the child. For such analyzes, we support theoretical perspectives recognized as interactionists, which consider language as a social, historical and cultural product. Among these, we highlight studies carried out by Vygotsky (1987) and Tomasello (2003). On the assumption that language is not restricted to the use of speech by the child, but to all forms of communication and expression that carry meaning, or that are signs, such as body language, images, and others (however, in this sense, in interactive contexts, in a school environment, since Child Education, a gesture, a drawing, a cry, or a look, can be considered languages. The teacher, and his pedagogical practices, can be considered important in the exploration of these forms of communication, notoriously observed in contexts of joint attention (MELO, 2015). This research developed through the Program of Scientific Initiation - PIBIC, characterized as a qualitative nature, which had as research field, some public institutions of Early Childhood Education, located in the municipalities of Alagoa Nova and Campina Grande, both in the state of Paraíba - Brazil. The subjects involved are teachers who work with children from 0 to 3 years of age in some of these institutions. As a data collection instrument, we used questionnaires, with subjective questions. For discussion of the collected data, we took as basis the Content Analysis method (BARDIN, 1979). The data show, that the conception of language, presented by the teachers, is related to the pedagogical practices developed by them, regarding the use of different languages by the child. The study seeks to contribute to the debate about conceptions and uses of languages, by teachers in their teaching process, specifically those involved with Early Childhood Education. In the sense of rethinking curricular and pedagogical practices that aim at the right to the exploration and expression of Different languages for the child.

Keywords: Languages; Teaching Design and Practice; Child education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de formação das professoras.....	47
Gráfico 2 – Tempo de atuação em sala de atividade na educação infantil.....	48
Gráfico 3 – O que é linguagem?.....	49
Gráfico 4 – As múltiplas linguagens apresentadas pelas crianças.....	50
Gráfico 5 – Linguagens utilizadas pelas crianças na interação professora-criança.....	51
Gráfico 6 – Linguagens utilizadas nas interações criança-criança.....	52
Gráfico 7 – As múltiplas linguagens no planejamento das professoras.....	54
Gráfico 8 – Acompanhamento das professoras perante ao desenvolvimento de algumas linguagens.....	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1 INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS	13
2.2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY E TOMASELLO	17
2.3 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS	30
2.3.1 O MOVIMENTO E A CRIANÇA	30
2.3.2 A LINGUAGEM DA MÚSICA	33
2.3.3 A DANÇA COMO LINGUAGEM EXPRESSIVA E CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
2.3.4 BRINCAR: EXPRESSÃO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS - PRAZER E APRENDIZAGEM	38
2.3.5 A LINGUAGEM DO DESENHO: ARTE VISUAL UTILIZADA PELA CRIANÇA	42
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	45
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
4.1 PERFIL DAS PROFESSORAS	48
4.1.1 Formação	48
4.1.2 Tempo de atuação na Educação Infantil	49
4.2 LINGUAGEM E MULTIPLAS LINGUAGENS	49
4.2.1 O que é linguagem?	49
4.2.2. As múltiplas linguagens que são observadas nas crianças	50
4.2.3. Linguagens utilizadas pelas crianças na interação professora-criança	51
4.2.4. Linguagens utilizadas nas interações criança-criança	52
4.2.5. A exploração das linguagens no planejamento das professoras	54
4.2.6. Acompanhamento das professoras perante ao desenvolvimento de algumas linguagens ...	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO	62
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS UTILIZADOS	64
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	65
ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA	68

1 INTRODUÇÃO

A infância é uma das melhores fases da vida, senão a melhor. Na infância é oportunizado a chance de brincar, estudar, realizar descobertas, aprender coisas nova a qualquer momento, imaginar e brincar com e através da imaginação, dançar e cantar sem ter o medo de errar. Mas já pensou como foi a infância das crianças lá no século XVII ou XVIII? E se a infância que conhecermos hoje foi algo construído ao longo dos séculos? Esses, e outros, questionamentos buscaremos responder em nosso trabalho com base nos estudos realizados por Àries (2011) sobre o descobrimento do sentimento de infância, e de Sarmiento (2007) que discute o processo de (in)visibilidade sofrido pela criança ao longo dos anos, pois compreendermos ser necessário conhecermos a construção da infância que hoje é vivida pelas nossas crianças para que possamos entender o processo de desenvolvimento delas.

Faz parte do desenvolvimento da criança a aquisição e o próprio desenvolvimento da linguagem. Deste modo, procuramos realizar uma breve discussão sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem através das ideias de Vygotsky (1987) e Tomasello (2003), pois ambos consideram a linguagem como um produto social, histórico e cultural. É necessário que saibamos como esses autores abordam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem para entendemos as múltiplas linguagens que as crianças apresentam.

Com tudo é necessário esclarecer que compreendemos que a linguagem não se restringe apenas ao uso da fala pela criança, mas a todas às formas de comunicação e expressão que carregam sentidos, ou que se constituem de signos, como a linguagem do corpo, das imagens, dentre outras (FRANÇOIS, 2006). Em contextos interativos, em ambientes escolares, desde a Educação Infantil, um gesto, um desenho, um choro, ou um olhar, podem ser considerados linguagens. O professor, e suas práticas pedagógicas, podem ser considerados importantes na exploração dessas formas de comunicação, notoriamente observadas em contextos de atenção conjunta (MELO, 2015). Assim consideramos que fazem parte das múltiplas linguagens o movimento, a música, a dança, o desenho, o brincar, entres outros, pois qualquer meio que a criança consiga se expressar, deste que tragam um sentido pode ser considerado múltipla linguagem.

O principal objetivo, deste trabalho, foi analisar as concepções de linguagem que são apresentadas por professoras que atuam na Educação Infantil - primeira etapa da Educação Básica. Buscamos analisar o discurso dessas professoras, frente às suas práticas pedagógicas, quanto a exploração e uso de linguagens pela criança, e importante destacar que todas as

professoras que participaram da nossa investigação atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade.

Foi uma pesquisa desenvolvida através do Programa de Iniciação Científica – PIBIC, de natureza qualitativa, que teve como campo de investigação, algumas instituições públicas de Educação Infantil, localizadas nos municípios de Alagoa Nova e Campina Grande, ambas do estado da Paraíba – Brasil. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário, com seis questões abertas. Para discussão dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1979). Os dados revelados, dentre outros, mostram que a concepção de linguagem, que foram apresentadas pelas professoras da primeira etapa da Educação Básica, tem relação com as práticas pedagógicas no que se refere ao uso de diferentes linguagens pela criança.

Ressaltamos que nosso trabalho dispõe da seguinte estrutura: resumo, abstract, lista de gráficos, sumário, introdução, referencial teórico (infâncias, algumas considerações históricas e sociais; a linguagem na perspectiva de Vygotsky e Tomasello; as múltiplas linguagens), aspectos metodológicos da investigação, análise e discussão dos resultados, considerações finais, referências, apêndices e anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

O que são as infâncias seriam apenas mais uma fase da vida ou um sentimento que foi historicamente e socialmente construído? E o que seria essas múltiplas linguagens que são utilizadas pelas crianças, durante essa fase da vida? Esses e outros questionamentos procuraremos discutir ao longo deste capítulo, por compreendermos que a linguagem não se refere apenas à fala da criança, mas a diferentes formas de expressão e comunicação que ela utiliza na interação com o outro, a exemplo dos gestos, dos primeiros balbucios, do choro. Com tudo, consideramos de suma importância descrevermos sobre as infâncias, e como o sentimento de infância que conhecemos hoje foi historicamente construído.

A discussão no que se refere a história da infância é recente, uma vez que, as referências históricas sobre infância se deram muito tardiamente, sendo uma das razões que levou Philippe Ariès a afirmar “[...] a inexistência do ‘sentimento da infância’ até o dealbar da modernidade. [...]” (SARMENTO, 2007, p.26). Ressaltamos que as pesquisas realizadas por Ariès foram baseadas em obras de artes que procuram representar a realidade de uma determinada época.

Philippe Ariès ¹(2011) procurou, através de suas pesquisas, nos mostrar o destaque do sentimento de infância ao longo dos séculos. O autor inicia o seu relato, a partir do século XII período onde a arte medieval “[...] desconhecia a infância ou não tentava representá-la. [...]” (ARIÈS, 2011, p. 17). Ele supõe que era mais provável não haver lugar para infância nessa época. As representações de crianças nas pinturas se dava através da diferença de tamanho, ou seja, as feições das crianças eram as mesmas de um adulto diferenciando apenas o tamanho. Somente no século seguinte foi notado algumas imagens de crianças parecidas com as do sentimento moderno. O primeiro tipo de representação, de crianças parecidos com o sentimento moderno, foi por meio da pintura de um anjo com a aparência de um rapaz muito jovem. O segundo seria um modelo do Menino Jesus ou Nossa Senhora menina, procurando colocar feições e representações mais realistas ao sentimento de criança. O terceiro tipo ocorreu na fase gótica, a representação da criança nua que passou a ser retratada em grande escala.

¹ Queremos esclarecer que o próprio autor se autocorrigiu no prefácio de sua obra (segunda edição), onde ele se desculpa por usar o termo “descoberta” da infância.

O autor ressalta que ainda nos séculos XV e XVI não se fazia presente representações de crianças sozinhas, mas era possível observar que as mesmas se tornaram mais frequentes em pinturas anedóticas. Assim, como não havia nenhuma descrição exclusiva da infância, acabou ocasionando duas ideias: a primeira, de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos; e a segunda, seria que os pintores gostavam de pintar as crianças por sua graça ou por seu pitoresco, “[...]. Dessas duas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância.” (ARIÈS, 2011, p.21)

Ariès (2011) afirmar que no século XV surgiram dois novos tipos de representações da infância, que seriam o retrato e o *putto*. Mostrando-nos que as crianças só apareceram em efígies funerárias no século XVI, sendo que elas não apareceram em seus próprios túmulos ou no dos seus pais, mas, no de seus professores. Nesse mesmo século, o aparecimento do retrato de crianças mortas marcou um momento importante na história do sentimento da infância, esse retrato segundo Ariès (2011, p.23) “[...]seria inicialmente um efígie funerária. [...]”, sendo que as primeiras representações continham tanto crianças mortas ou vivas nas imagens dos túmulos de seus pais, e o que distinguidas eram que as crianças mortas eram menores e traziam em suas mãos uma cruz ou uma caveira. E no final deste século era possível encontrar registros que apontem túmulos com efígies de crianças isoladas.

Ariès (2011), ao longo da sua obra nos expõem as contribuições de cada século para a descoberta da infância, hoje reconhecida e caracterizada pelas múltiplas linguagens que as identifica. O autor mostra que no século XVII foram um dos que tiveram maior contribuição para a evolução dos temas da primeira infância. Nesse mesmo século os retratos das crianças sozinhas se tornaram comuns, e a partir desse século os retratos da família passaram a se organizar em torno da criança. Também no século XVII, a cena de gênero proporcionou a criança um lugar privilegiado com inúmeras cenas de infância de caráter convencional. E na metade do mesmo século a nudez se tornou algo de convenção rigorosa nos retratos de crianças. Enfim, os estudos de Ariès nos permite reconhecer que o século XVII muito contribuiu para a constituição do conceito e sentimento de infância e criança.

As contribuições sobre a história da infância, dada por Ariès, foram de grande valia para que possamos perceber o quanto essa parte da vida passou pouco percebida por muitos anos. Porém seus estudos, como mencionado anteriormente, foram focados nas referências autobiográficas e registros dispersos que mostram a presença de crianças no passado, sofrendo assim fortes críticas, como afirma Sarmiento (2007, p.27):

[...] é criticado frequentemente o facto de Ariès teorizar sobre toda a categoria social infância, tendo utilizado registros documentais provenientes do clero e da nobreza, havendo, por consequência, uma ausência de referências as crianças das classes populares [...].

O que se critica é o fato de Ariès ter baseado todo seu estudo em apenas uma classe. Em nenhum momento estamos menosprezando os estudos e pesquisas realizadas pelo autor. Acreditamos que seus estudos foi uma porta que se abriu para que novas descobertas sobre a infância fossem realizados, passando existir mais estudos e pesquisas sobre a história, a sociologia, e linguagens da infância. Compreendemos que o surgimento do destaque da infância contribuiu, dentre outros, para que pudéssemos perceber a criança em suas diferentes possibilidades de comunicação, por diferentes linguagens.

Outro autor que procura trabalhar com as “descobertas” e “ocultação” da infância é Manuel Jacinto Sarmiento, já citado em nosso trabalho. O autor trabalha com a ideia de ocultação, revelação e ocultação da infância dependendo do contexto histórico em que a criança esteja envolvida. Ele nos mostra diferentes processos de ocultações que nomeou de (in)visibilidade, começando com a (in)visibilidade histórica sofrida pela criança, depois a (in)visibilidade cívica e pôr fim a (in)visibilidade científica. Teremos nosso foco voltado para a (in)visibilidade histórica².

Segundo Sarmiento (2007) a infância vem sofrendo um processo de ocultação que decorre de concepções historicamente construídas em torno das crianças, e dos modos em que elas foram inscritas em imagens sociais que “[...] tanto esclarecem sobre os seus produtos (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas), quanto ocultam a realidade dos mundo sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social.[...]” (SARMENTO, 2007, p. 26). Desta forma, a infância passa por várias fases de ocultação e iluminação, ou seja, quanto mais pensamos que sabemos algo acerca da infância, mas percebemos a falta de conhecimento existente sobre ela.

Sarmiento (2007) nos proporciona um recorte histórico de como essa (in)visibilidade ocorreu na revolução industrial, onde muitas crianças trabalharam nas indústrias como mão de obra barata, contudo o *crash* da bolsa de Nova York, em 1929, fez com que as crianças vivencia-se outra fase de exclusão simbólica da infância, a da economia, onde “[...] as crianças foram consideradas como seres afastados da produção e do consumo, e a infância

2 Optamos discutir a (in)visibilidade histórica por nos encontramos em uma discussão sobre a história da Infância, e por buscarmos, mesmo que de forma breve, realizar uma ligação entre as ideias de Áries (2011) e Sarmiento (2007), nessa perspectiva histórica.

investida da natureza da *idade do não-trabalho*.” (SARMENTO, 2007, p. 34 – Grifo do autor).

Sarmento (2007) nos mostra que na segunda modernidade, com o desenvolvimento ativo de uma indústria cultural voltada para as crianças e com a constante ênfase da mídia no dia a dia de nossas crianças, faz com que elas acabem vivendo “[...]definitivamente um processo de adultização precoce e irreversível, e por consequência, habitam a idade da *não-infância*. [...]” (idem). A concepção de não-infância, proposta por Neil Postman (1983), expõe a ideia de “morte da infância” que esconde a ideia da natureza ativa da criança e dissimula o fato das crianças viverem na peculiaridade da sua geração. Sarmento (2007) afirma que é “[...] incorrecto (*sic*) falar em morte da infância, ainda que, efetivamente, a infância contemporânea sofra constrangimentos poderosos e se apresente especialmente vulnerável à colonização dos seus mundos de vida pelos adultos. [...]” (p.35).

Os estudos feitos por Ariès, Sarmento e outros pesquisadores que discutem sobre a infância nos mostra que não existe apenas uma infância e sim várias, desmitificando o conceito sobre uma infância e nos mostrando as infâncias. Uma vez que o conceito de infância é dado com referência, à sociedade onde a criança está vivendo, conforme Kuhlmann e Fernandes (2004, p.15), “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”. Vale ressaltar que a ideia de criança, junto com o conceito de infância que possuímos hoje, foi uma das representações criadas e enraizada através do sistema capitalista, isto é “[...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade” (BRASIL, 2006, p.14).

Mas o que diferencia a infância das outras fases da vida? O que há torna uma fase tão importante e única? Sarmento (2007, p.35) nos ajuda a responder essa pergunta afirmando que:

[...] a infância deve a sua diferença não a ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, a cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum.

Sendo assim, essa fase da vida está além de quaisquer estereótipos dados, ela não se resume a idade da não fala. Qualquer criança demonstra algum tipo de linguagem, seja a linguagem gestual, corporal, verbal, dramática, teatral, musical, pictográfica, dentre outras, pelo simples fato de serem capazes de expressar sentimentos, emoções; de compreender, significar, de comunicar. Também não é a fase do não-trabalho. Crianças tem seus trabalhos sejam eles com os estudos, as pequenas atividades domésticas que a mãe lhe designa e até mesmo com as suas brincadeiras. Assim, a infância é:

[...] simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (SARMENTO, 2007, p.36)

O que procuramos discutir, em largos passos, foi acerca de trajetos históricos da constituição do conceito de infância e da percepção de criança, para que possamos melhor entender a criança hoje vista como sujeito social, de linguagens, distinto do adulto, produtor de culturas. Discutir linguagens que são utilizadas por crianças em situações de interações sociais, como às que ocorrem em ambientes escolares, requer que nos situemos nesses trajetos, entendendo nosso passado, para que possamos olhar para o futuro e começar a fazer diferente.

É na infância que a criança aprende a andar, a definir gostos, demonstrar insatisfações, significar formas de comunicação. É nessa fase que a criança identifica seus afetos, sua família, cria vínculos. É a fase em que a comunicação se estabelece, seja pelo choro, gesto, balbucios, por gestualidades, ou pela própria fala. E todas essas aprendizagens, e formas de comunicação e expressão, podemos chamar de linguagens.

2.2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY E TOMASELLO

Somos uma sociedade que se molda de acordo com a cultura e tempo histórico presente e por isso estamos em constante evolução, Tomasello (2003, p.4) afirma que tal fato ocorre devido a um mecanismo biológico que ocasiona mudanças no comportamento e na cognição e este mecanismo é a “[...] transmissão social ou cultural, que funciona em escalas de tempo de magnitudes bem mais rápidas do que as da evolução orgânica. [...]”. Essa transmissão social ou cultural permite que cada ser se aproprie de conhecimento e habilidades já existente. O autor salienta que essa transmissão cultural inclui coisas como, um filhote de

passinho imitar o canto típico de sua espécie e faz com que as nossas crianças adquiram “[...] as convenções linguísticas dos outros membros de seu grupo social. [...]” (TOMASELLO, 2003, p.5), ou seja, a transmissão cultural nos possibilita a aprender a linguagem utilizada pelo grupo social em que estamos presente.

Partindo desse pressuposto, podemos perceber que Tomasello compreende que a linguagem, e sua aquisição, se desenvolve através de um processo social. Nesta mesma direção, ou seja, corroborando com a natureza social e cultural da linguagem, destacam-se estudos realizados por Vygotsky (1987), Wallon (1995) e Bakhtin (1988). Este último enfatiza o caráter ideológico da linguagem. Todos esses autores encontram respaldo em uma das correntes teóricas que discutem a linguagem, a corrente denominada de interacionista.

Queremos enfatizar que consideramos a linguagem não apenas como um aspecto fônico, mas algo que está além da fala, “equivalendo a tudo que pode ter signo e sentido, como a linguagem do corpo ou linguagem das imagens [...]” (FRANÇOIS, 2006, p.185, *apud*, MELO, 2015 p.20). Assim um gesto, um desenho, um choro ou um olhar podem ser considerados linguagens.

Para entendermos o ponto de vista de Vygotsky sobre a linguagem é necessário entendermos o contexto em que esse conceito se formou. Vygotsky (1987, p.21) critica as principais correntes e tendências da psicologia contemporânea, alegando que estas não consideram o desenvolvimento da relação entre pensamento e fala.

Um relance sobre os resultados de anteriores investigações do pensamento e da linguagem mostrará que todas as teorias existentes desde a antiguidade até aos nossos dias, cobrem todo o leque que vai da identificação, da fusão entre o pensamento e o discurso num dos extremos, a uma quase metafísica separação e segregação de ambos, no outro. [...]

Além da psicologia associacionista ele também critica a psicologia da Gestalt e a behaviorista, alegando que as mesmas ao estudarem o pensamento e a linguagem não realizam referências ao processo histórico de seu desenvolvimento. Desta forma, o objetivo de Vygotsky, segundo Jobin e Souza (1994), era de unir as duas metades da psicologia para,

[...] criar um novo sistema que sintetizasse essas maneiras conflitantes de estudar o homem, pois, para Vygotsky nenhuma das correntes psicológicas existentes fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos superiores. [...] (JOBIN E SOUZA, 1994, p.124).

Assim, Vygotsky (1987) acabou fundando uma psicologia intitulada **Psicologia cultural-histórica**, baseada no materialismo histórico e dialético. O método do materialismo histórico dialético compreende que o objeto de estudo deve ser compreendido seguindo o processo de movimento e mudança que o mesmo passou. Para este autor, “[...] todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas” (VYGOTSKY, 1984, *apud*, JOBIN E SOUZA, 1994, p.124). Vygotsky enfatizou as qualidades únicas existente na espécie humana como também as transformações e os contextos culturais e históricos construídos pela a humanidade.

Vygotsky (1987) reformula a concepção de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumento, e “[...] estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos. [...]” (JOBIN E SOUZA, 1994, p.125). Na compreensão de Vygotsky, signos e instrumentos são criados pela sociedade ao longo da história e mudam de acordo com a sua realidade social e cultural.

Deste modo, o fenômeno da linguagem é visto por este autor como parte de signos criado pela sociedade ao longo da história e dentro de um contexto cultural e social, que proporciona a mudança no desenvolvimento cultural da sociedade e que acaba moldando o próprio homem, que a cria. Para reforça essa ideia, Lucci (2006, p.5) afirma que para Vygotsky “o indivíduo é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado; é na linguagem e por ela própria que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos.”. Sendo assim, os estudos vygotksyanos nos mostra que o ser humano se desenvolve em um

Longo processo marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três momentos: da filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese para a ontogênese (origem do homem) e da ontogênese para a microgênese (origem do indivíduo único). (LUCCI, 2006, p.5)

A teoria sóciohistórica, corrente que apresenta ideias Vygotskyanas, ressalta que o desenvolvimento humana origina-se de duas linhas distintas sendo elas de “um processo elementar, de base biológica, e um processo superior de origem sociocultural” (LUCCI, 2006, p.7). Assim, esta teoria “parte da concepção de que todos organismos é ativo e estabelece continua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano”.

Segundo Melo (2015, p.25) Vygotsky “[...] construiu uma teoria que pudesse explicar a origem e evolução da consciência humana, ou seja, a evolução das estruturas psicológicas superiores do homem em seu processo de desenvolvimento”. Esta construção ocorreu através de uma análise crítica sobre as perspectivas teóricas presente em sua época. Na concepção vygotskyana, é através da linguagem, em contextos interacionais, que ocorre o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores. Assim, o desenvolvimento está associado com a capacidade de aquisição da linguagem pela criança, ao longo de sua inserção nos contextos de interação social, entre crianças e adultos ou entre às próprias crianças, em que se faça uso de uma dada língua, ou de outras formas de expressão e comunicação.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores está interligado com a mediação entre homem e o meio, seja ele cultural ou social. O conceito de mediação de Vygotsky segundo Oliveira (2002, p. 26) “[...] em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” Além disso, Oliveira (2002, p. 33) acrescenta que:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Desde modo, a mediação acontece para que ocorra o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por exemplo, em um processo de interação social, onde se utiliza linguagens para apreender novos conteúdos desse meio. Essa apreensão acontece por meio de um processo denominado por Vygotsky de *internalização*, que se inicia primeiro no social e depois individualmente, como afirma Jobim e Souza (1994, p. 125;126):

A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem, possibilitando assim, que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica [...] No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual. Esse processo de internalização, quer dizer, de transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, implica a utilização de signos e supõe uma evolução complexa em que ocorre uma série de transformações qualitativas na consciência da criança.

Discutindo a perspectiva vygotskyana acerca da linguagem, Melo (2015, p. 24) ressalta que os contextos sociais de uso da linguagem, em que as crianças estão inseridas,

impulsionam não apenas a comunicação, mas também a internalização desse conteúdo, que ocorre através do uso de signos. É nesse processo de internalização que pode acontecer uma transformação na consciência da criança, a qual parte de um pensamento construído em grupo (social), para posteriormente se constituir no pensamento de natureza psicológica (individual). Assim, para Melo (2015, p. 24) a “[...] linguagem, nesse processo, é adquirida no âmbito das interações sociais de usos da palavra, para depois ser construída no âmbito de processos cognitivos individuais. [...]”.

Vygotsky analisa uma relação existente entre o pensamento e a linguagem que por ele foi denominada de “análise em unidades” (VYGOTSKY, 2005, p. 5, *apud*, MELO, 2015, p.25). Ele procura analisar esta relação através de um todo, ou seja, sem distinguir o som do significado das palavras, considerando assim o todo do pensamento verbal e os significados das palavras. Desta forma, “[...] é no significado, das palavras que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, ressalta Vygotsky, onde se pode encontrar respostas sobre a relação pensamento e fala. [...] (MELO, 2015, p.25). Esta relação entre o pensamento e a palavra, ocorre dentro de um processo dinâmico.

Em seus estudos, ao investigar a relação entre o pensamento e a fala, nos estágios iniciais, Vygotsky (1987) afirma não haver uma interdependência entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra. Com isso, ele evidencia que a relação entre pensamento e fala não é uma condição previa para o desenvolvimento da consciência humano, mas um produto gerado dela. Sendo assim, a relação entre pensamento e palavra é para Vygotsky “[...] um processo com raízes genéticas distintas, mas que, ao longo da evolução de ambos, estabelecem entre si uma interdependência contínua e sistemática que se modifica e se desenvolve. [...]” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 127).

Para Vygotsky o pensamento e a fala não estão ligados por um elo primário. O pensamento, inicialmente, evolui sem a linguagem. Nesse sentido, novamente recorrendo Jobim e Souza (1994, p. 128) ao interpretar o pensamento vygotkskyano, “[...] os primeiros balbucios da criança se constituem numa forma de comunicação sem pensamento [...]” Assim, na compreensão de Vygotsky, há um pensamento pré-intelectual, uma vez que a criança procura atrair a atenção do adulto através de sons variados, e comunica as suas sensações por meio de prazer e desprazer, cabendo a mãe, ou outro adulto com vínculo afetivo com a criança, decodificar essas sensações.

Segundo Jobim e Souza (1994, p. 128) os estudos de Vygotsky (1987) nos mostram que a junção do pensamento pré-linguístico e a linguagem pré-intelectual ocorre por voltar dos dois anos de idade:

[...] o momento crucial ocorre por volta dos seis anos, quando as curvas do pensamento pré-linguístico e da linguagem pré-intelectual se encontram e juntam, inicialmente um novo tipo de organização do pensamento e da linguagem. Nesse momento o pensamento torna-se verbal e a fala racional.
[...]

Para Vygotsky (1987) o estudo da passagem do pensamento à palavra, pode se dá através da análise do desenvolvimento ontogenético da linguagem. Mas, para que isso ocorra é necessário compreender os dois planos da linguagem verbal: o aspecto interno da linguagem verbal (semântico e significativo) e o aspecto externo (sonoro). Apesar de os aspectos semânticos e fonéticos formarem uma única unidade, cada qual possui as suas próprias leis de movimento. Através desse estudo Vygotsky (1987) conclui que pensamento e palavra não provêm de um modelo único, pelo contrário cada um possui mais diferenças do que semelhança, mas é isso que garante a unidade dialética entre o pensamento e a fala.

Vygotsky (1987) procura compreender a natureza psicológica da fala interior, admitindo o pioneirismo de Piaget nesse tópico, mas alegando que o mesmo não percebeu a característica mais importante da fala egocêntrica. Para este autor, a fala da criança de dois até os sete anos possui duas funções que a mesma não consegue dissociar, sendo a função interna (coordenar e dirigir o pensamento) e a função externa (comunicar os resultados para outras pessoas). Para Vygotsky (1987) a “fala egocêntrica surge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais” (JOBIM E SOUZA, 1994, p.132). A fala egocêntrica possui um papel de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, e é um período de transição das funções intersíquicas para às intrapsíquicas. Sendo para ele uma fase que precede a fala interior da criança.

Tomasello (2003) apresenta ideias comuns à Vygotsky (1987). Tomasello (2003) afirma que a aquisição da linguagem ocorre da junção do biológico com o sociocultural, defendendo em seus estudos que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem se encontra na “teoria da aquisição da linguagem baseada no uso” ou na “linguística cognitivo-funcional” (TOMASELLO, 2003). Segundo Állan e Souza (2009, p.161) a hipótese central desta teoria é a de que a aquisição

[...] e o desenvolvimento de competências linguísticas humanas são processos sócio-biológicos envolvendo habilidades sócio-cognitivas humanas de compreensão e compartilhamento de intencionalidade e a participação em atividades sócio-comunicativas, historicamente

estabelecidas, com indivíduos humanos linguística e simbolicamente competentes.

Deste modo, é possível estabelecer uma relação com as ideias de Vygotsky (1987) e Tomasello (2003), uma vez que, ambos consideram que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem parte de princípios biológicos e socioculturais, assim o homem aprende e desenvolve a linguagem dentro de um ambiente sociocultural que possui uma história que é herdada por ele e que ao mesmo tempo se modifica ao longo do tempo, existindo sempre uma intencionalidade. Assim as teorias da aquisição da linguagem baseada no uso propõem que “[...]a cognição humana é produto co-evolutivo de adaptações biológicas específicas á cognição primata e de atividades de colaboração relacionadas à cognição cultural. [...]” (ÁLLAN e SOUZA, 2009, p.162).

Um dos conceitos importantes para entender o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em Tomasello é o da *intencionalidade* e o da *causalidade*. Tomasello (2003, p.25) defende a ideia de que primatas não-humanos não compreende a intencionalidade dos co-específicos e a causalidade de objetos inanimados e de acontecimentos, afirmando que “[...] os primatas não-humanos são seres intencionais e causais, só que não entendem o mundo em termos intencionais e causais. ” (Idem). Para o autor é o entender a intencionalidade e a causalidade que nos diferencia dos primatas não-humanos, sua hipótese sobre a intencionalidade e a causalidade é que seria uma

[...] capacidade exclusivamente humana de compreender eventos externos com relação às forças mediadoras intencionais/causais emergiu inicialmente na evolução humana para possibilitar que os indivíduos previssem e explicassem o comportamento de co-específicos e depois foi transposta para lidar com o comportamento de objetos inertes. (TOMASELLO, 2003, p.33)

Segundo Allan e Souza (2009, p.163), em um estudo sobre as ideias e concepções de Tomasello, existe um outro fator que seria a “motivação exclusivamente humana para compartilhar a intencionalidade com outros indivíduos humanos”. Então, seria a motivação de mostrar o que se descobriu ou aprendeu para outra pessoa que nos tornar seres com intencionalidade compartilhada. Para Tomasello (2003) as vantagens de se ter um pensamento intencional causal são duas, a primeira seria que esse tipo de possibilita que possamos resolver problemas de maneiras criativas, flexíveis e persistentes, assim, “[...] a compreensão causal e intencional dos humanos tem, portanto, consequências imediatas para a ação efetiva, na medida em que abre a possibilidade de encontrar modos novos de manipular ou suprimir as forças mediadoras” (TOMASELLO, 2003, p. 34). A segunda seria o fato de que a

compreensão intencional/causal possibilita uma função transformadora no processo de aprendizagem social.

[...]. Ou seja, compreender o comportamento de outras pessoas como intencional e/ou mental torna diretamente possíveis certas formas de aprendizagem cultural e de sociogênese muito poderosas, e essas formas de aprendizagem social são diretamente responsáveis pelas formas especiais de herança cultural característica dos seres humanos. [...] (TOMASELLO, 2003, p. 34).

Outro conceito trabalhado por Tomasello (2003), para se entender o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, é o da evolução cultural cumulativa que o autor também nomeia de efeito catraca. Essa evolução cultural cumulativa seria as modificações feitas por diferentes indivíduos ao longo do tempo em um (ou vários) objeto ou até mesmo na própria língua, tornando-o mais complexo e abrangente com aspectos e funções adaptativas. Em um outro trabalho desenvolvido com colaboradores, Tomasello e cols. afirmam que essa evolução ocorre, basicamente, através da aprendizagem por imitação. O argumento usado por eles é que,

[...] a evolução cultural cumulativa depende de dois processos – inovação e imitação (provavelmente suplementados por instrução) –, que têm de ocorrer num processo dialético ao longo do tempo de modo que um passo do processo propicie o próximo. [...] (TOMASELLO, 2003, p.53).

Para Tomasello (2003) o fato de nós, seres humanos, conseguirmos acumular e modificar ao longo do tempo as nossas tradições culturais e essas tradições possuírem suas “historias” e nós a conhecermos, as distingue das tradições culturais apresentadas pelos chimpanzés. O autor afirma que esse processo de acumular modificações e ter história no sistema de aprendizagem cultural se torna particularmente poderoso, por ser baseado em adaptações cognitivas de exclusividade humana para entender os outros como agentes intencionais iguais a si mesmo, que criam formas de aprendizagem social que agem como uma catraca, e que preserva estratégias recém-criadas no grupo social até uma nova inovação possa substituí-la.

Para encerrar essas comparações que muitos pesquisadores procuram fazer sobre o processo acúmulo de cultura entre seres humanos e chimpanzés, Tomasello (2003, p.55) ressalta que a diferença seria que “[...] os seres humanos costumam dispor de capacidades de aprendizagem sociocognitiva e cultural para criar, enquanto espécie, produtos cognitivos únicos baseados na evolução cultural cumulativa”.

Tomasello (2003) apresenta duas formas básicas de sociogênese que se pode encontrar nas sociedades humanas, no qual possibilitam a criação de algo novo através da interação social de dois ou mais indivíduos em interação cooperativa. A primeira seria justamente o efeito catraca descrito anteriormente; a segunda seria a colaboração de dois ou mais indivíduos para solucionar um problema. Tomasello (2003) ainda nos mostra onde podemos encontrar exemplos de evolução cultural cumulativa, ele cita a sociogênese da linguagem e da matemática.

Na sociogênese, da linguagem Tomasello (2003) defende que a partilha de símbolos linguísticos, entre indivíduos que utiliza de uma determinada língua para se comunicar, possibilita uma socialização simbólica de suas experiências e leva a alcançar uma melhor maneira para a utilização destes símbolos, permitindo assim, uma evolução histórica e dinâmica da linguagem utilizada na comunicação humana.

[...] Todos os símbolos e as construções de uma dada língua não foram inventadas de uma só vez, e depois inventadas geralmente não permanecem idênticos por muito tempo. Pelo contrário, os símbolos linguísticos evoluem, mudam e acumulam modificação ao longo do tempo histórico à medida que os homens os utilizam entre si [...] (TOMASELLO, 2003, p.58).

Nesse entendimento, Melo (2015, p.41) diz ser possível afirmar, que, desde seu nascimento, a criança ao iniciar seu processo de interação com o meio sociocultural, seja através de seus pais ou cuidadores, compartilha das modificações históricas e culturais da linguagem, bem como passa a atuar como sujeito desse processo contribuindo com sua evolução. Portanto,

[...] só quando a criança passa a se perceber e perceber o outro, como agente intencional, conforme Tomasello (2003), é que se pode observar essa atuação que caracterizam mudanças nas estruturas linguísticas, passando de formas mais simples, para formas complexas, as quais possibilitam usuários de uma determinada língua, conforme suas culturas, o compartilhamento simbólico e a comunicação. Para este estudioso, são as diferenças culturais entre os povos, que caracterizam as particularidades das línguas (MELO, 2015, p.41-42).

Assim, podemos entender que a linguagem, para Tomasello, é um processo cognitivo universal, sendo um resultado de heranças biológicas, que são elaboradas e modificadas de acordo com suas práticas de uso e evoluções socioculturais, fundamentando-se assim, “[...] em maneiras universalmente humanas de experimentar o mundo (...) e em alguns processos de criação cultural e sociogênese” (TOMASELLO, 2003 p. 61).

Seguindo esse princípio, podemos encontrar condições para aquisição da linguagem pela criança, levando em consideração que ela a partir do seu nascimento, em seu processo ontogenético, “[...] inicia o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais na interação com o meio, com o outro e, por conseguinte, com os recursos socioculturais e históricos disponíveis [...]” (MELO, 2015, p.42). E é justamente nesses contextos, conforme Tomasello, que podemos encontrar as habilidades cognitivas para a linguagem, que estão universalmente disponíveis.

O lugar em que as necessidades intelectuais se encontram diretamente com os recursos culturais é sem dúvida a ontogênese humana. Com efeito, sociogênese e história cultural podem ser entendidas como uma série de ontogêneses em que os membros maduros e imaturos de uma cultura aprendem a agir com eficiência [...]. As habilidades cognitivas mais básicas necessárias para a aquisição da linguagem [...] estão universalmente disponíveis para os seres humanos (TOMASELLO, 2003 p.65).

Sabemos que Tomasello considera tanto o processo histórico na efetivação da linguagem, como a interação com o meio (linha individual e cultural) para o desenvolvimento da criança. E basicamente essas duas linhas se encontram em dois processos, o da imitação e da criação.

Na medida em que a criança se apropria das convenções culturais que aprendeu via imitação ou alguma outra forma de aprendizagem cultural, realiza um salto criativo que vai além delas e deduz, sozinha, alguma relação categorial ou analógica (TOMASELLO, 2003, p.72).

Nessa compreensão, podemos entender que a herança cultural ou aprendizagem cultural, segundo Tomasello (2003, p.71) “enfoca os fenômenos intencionais nos quais um organismo adota o comportamento ou a perspectiva de um outro em relação a uma terceira entidade”. Desta forma, segundo Melo (2015, p.43) devemos entender o quanto importante são as convenções culturais, “[...] ou as atividades culturais socialmente compartilhadas entre crianças [...] e adultos mais experientes [...]”, pois com o amadurecimento desse processo a criança não apenas se apropria da cultura já produzida como pode reelaborar criativamente e estabelecer novas relações e elaborar suas próprias deduções.

Vale salientar que apesar de considerar os dois processos (biológico e cultural), Tomasello (2003, p.70-71) realiza uma distinção entre as linhas de herança biológica e a herança cultural. Segundo o autor, essa distinção ocorre da seguinte forma,

A *linha individual* do desenvolvimento cognitivo concerne àquelas coisas que o organismo conhece e aprende por conta própria sem influência direta de outras pessoas ou de seus artefatos, ao passo que a *linha cultural* de desenvolvimento cognitivo concerne àquelas coisas que o organismo conhece e aprende por meio de atos nos quais tenta ver o mundo através da perspectiva de outras pessoas. (Grifo nosso)

Por mais que a linha individual, apresentada na distinção feita por Tomasello, mostre-se como um desenvolvimento que ocorre de forma autônoma, não parece evidente que essa se desenvolva sem a influência da linha cultural, uma vez que a criança apreende uma língua de acordo com a cultura vigente no local que nasceu. Assim, para Melo (2015, p.42), a aquisição da linguagem,

Nessa perspectiva, talvez represente mais que a interação dessas linhas: talvez uma complementariedade entre a capacidade cognitiva humana para apreensão/aprendizagem e a experiência interativa da criança, no mundo sociocultural. Pois, conforme o próprio Tomasello (2003, p. 131), “a linguagem é uma instituição social simbolicamente incorporada, que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes”. O uso da linguagem, pela criança, parece se constituir, nessa perspectiva, de um importante impulso e até mesmo uma importante condição para a aquisição e o domínio da linguagem.

Um dos pontos chaves para compreender a cognição humana e a ontogênese apresentada por Tomasello é necessário considerar a importância da intencionalidade para o desenvolvimento humano. Porém temos que entender que a compreensão da ação intencional “[...] embora considerada uma adaptação biológica no modelo de Tomasello, não surgira imediatamente e nem plenamente desenvolvida logo após o nascimento de um bebê humano. [...]” (ÁLLAN e SOUZA, 2009, p.163). Ou seja, a intencionalidade é um processo gradual do qual envolve a organização das ações sensório-motor do bebê humano, a identificação com os seus co-específicos, e a sua formação propriamente dita que deve ocorrer por volta dos nove meses de vida.

Állan e Souza (2009) abordam três níveis de compreensão da ação intencional durante o desenvolvimento ontogenético humano, elaborados por Tomasello e colaboradores, sendo eles a:

- a) *Compreensão da ação animada*. Em torno dos seis meses de vida a criança começa a compreender seus co-específicos como sendo capazes de ação espontânea e podem acompanhar-lhes a direção da ação e construir suas próprias experiências em termos

da ação em contextos familiares. Um aspecto do comportamento da criança durante esse período é a sua relação diádica com o ambiente físico e social;

- b) *Compreensão da ação orientada para objetivos*. Aos nove meses de vida as crianças começam a apresentar um padrão de cognição social diferenciado em relação aos primatas não humanos. Elas passam a perceber que seus co-específicos são capazes de realizar ações específicas e produzir objetivos específicos.
- c) *Compreensão do planejamento de ações*. Por volta dos catorze meses de vida a criança compreende que seus co-específicos são capazes de selecionar planos de ação para produzir objetivos em contextos específicos. Elas também são capazes de engajar-se em formas de aprendizagem cultural, prevendo as ações dos seus co-específicos e aprendendo a fazer coisas estabelecidas em sua cultura.

Dando continuidade aos estudos de Tomasello, Allan e Souza (2009) afirma que durante o primeiro ano de vida das crianças além do desenvolvimento das habilidades de compreensão da ação intencional e a motivação para compartilhar a intencionalidade, elas também começam a compartilhar com os adultos certos aspectos de experiência própria. E essas formas de interação entre criança e adultos (intencionalidade compartilhada) é caracterizada por três níveis:

- a) *Engajamento diádico*. Ocorre por volta dos seis meses de vida, as crianças começam a compartilhar com seus co-específicos ações e estados emocionais.
- b) *Engajamento triádico*³. Aos nove meses de vida as crianças compartilham com seus co-específicos objetivos, ações e percepções uns dos outros.
- c) *Engajamento colaborativo*. Entre os catorze meses de vida as crianças compartilham com seus co-específicos estados intencionais e percepções, adotando uma ação conjunta para atingir o objetivo compartilhado. É pelo engajamento colaborativo que as crianças passaram a vivenciar de forma única situações de interação social, aprendizagem cultural, comunicação simbólica e representação cognitiva.

Sobre o engajamento colaborativo, Allan e Souza (2009, p. 164) afirmam que “[...] as crianças aprendem a internalizar, sob a forma de representações cognitivas dialógicas, as

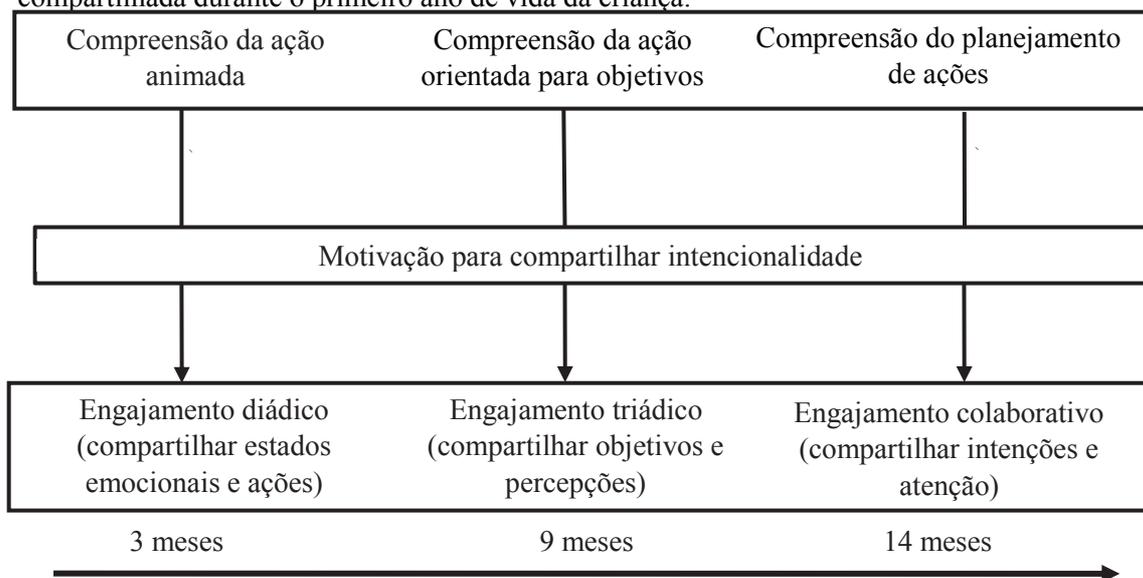
³ Melo (2015), em estudo realizado sobre interações sociais de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem, identificou outro tipo de interação, que denominou de *interação quadrática* (grifo nosso).

perspectivas dos adultos e a utilizá-las para mediar sua compreensão do mundo e da cultura humana. [...]”.

Para um melhor entendimento dos três níveis de ação intencional e de intencionalidade compartilhada reproduzimos um quadro apresentados pelos autores, que foi elaborado por Tomasello e colaboradores (figura 1). No primeiro quadro encontra-se os três níveis de compreensão da ação intencional. O segundo quadro indica a motivação para compartilhar a intencionalidade. No terceiro quadro indica os níveis de intencionalidade compartilhada. E por fim, a faixa etária em que a criança se encontra.

Os conceitos apresentados nesse quadro são de suma importância para o entendimento da atenção conjunta, principalmente os engajamentos triádicos e colaborativos. Pois ao envolve-se triadicamente e colaborativamente com adultos as crianças começam a vivenciar cenas de atenção conjunta.

Figura 1. Esquema do desenvolvimento da compreensão da ação intencional e da intencionalidade compartilhada durante o primeiro ano de vida da criança.



Fonte: (Tomasello & cols., 2005, *apud*, Allan e Souza, 2009, p.164)

Eles foram apresentados pelo fato de Tomasello (2013) afirmar que a atenção conjunta é de fundamental importância para a aquisição da linguagem. Em seus estudos ele define esse fenômeno da atenção conjunta, como *cenar de atenção conjunta* que são “interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção em uma terceira coisa, e à atenção a um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo” (TOMASELLO, 2003, p.135). Assim, são interações que envolvem coordenação mútua, tanto do adulto, quanto da criança para um elemento conjuntamente observado (Idem).

Sabemos que as crianças aprendem tanto em situações com um adulto, com outra criança e consigo mesma, deste modo, a criança se encontra em constante momentos de aprendizagem e desenvolvimento. Como já havíamos explicitado, antes mesmo de adquirirem a capacidade de se comunicar verbalmente, a criança consegue se expressar/comunicar com os integrantes de sua cultura através de ações e gestos, assim acabam desenvolvendo ferramentas comunicativas. Essas ferramentas comunicativas podemos denominar de múltiplas linguagens que são elaboradas e expressas pela criança.

2.3 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Iniciamos a nossa discussão apresentando a criação e evolução do sentimento da infância e a (in)visibilidade que as crianças sofreram (sofrem) durante algumas épocas de nossa História. Abordamos algumas das perspectivas teórica que discutem a linguagem no viés de Tomasello (2003) e Vygotsky (1987). Realizamos todo esse trajeto, por consideramos que as múltiplas linguagens, que são utilizadas por crianças, e melhor observadas em práticas pedagógicas escolar, estão interligadas com o seu processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem, ou seja, ao processo de apreensão e aprendizagem de uma língua, de uso da fala.

Considerando que a criança não se utiliza apenas da linguagem oral para se comunicar, e que essa multiplicidade de linguagens está presente em práticas escolares, e por vezes a constitui, realizamos nossa pesquisa com professoras que atuam com crianças da Educação Infantil, mais especificamente com crianças de 0 a 3 anos de idade, no sentido de analisar a consideração que estas apresentam acerca dessas diversas formas de comunicação e expressão por elas utilizadas. É possível observar, que desde mais tenra idade, essa comunicação pode ser observada através de movimentos corporais, de sons, da música, da dança, do desenho, etc. Palomo (2001) afirma que a linguagem é um sistema complexo de significação e comunicação, e pode ser de dois tipos: a **verbal**, cujos sinais são as palavras e a **não-verbal**, que emprega outros sinais, como as imagens, os sons, os gestos. A seguir, discutiremos as múltiplas linguagens mencionadas pelas professoras envolvidas em nosso processo investigativo.

2.3.1 O MOVIMENTO E A CRIANÇA

Desde antes de nascer, no ventre da sua mãe, a criança se movimenta e ao nascer estes movimentos se tornam constantes que ao longo do seu crescimento serão utilizados para se

comunicar inicialmente com sua mãe, mas com o avanço de seu desenvolvimento novas possibilidades corporais são apropriadas para que ocorra uma interação, cada vez mais elaborada, com o mundo social em que vive.

É por meio do movimento que as crianças “[...] aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. [...]” (GARANHANI, NADOLNY, 2011). Deste modo, o movimento é mais que um deslocamento do corpo no espaço, é uma linguagem que proporciona a criança agir sobre o meio físico, se inserir no meio social, expressar seus pensamentos e experimentar relações com objetos e pessoas.

Segundo Galvão (2008, p. 69) Wallon considera que “[...] além do seu papel na relação como mundo físico (motricidade de realização), o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição[...]”, ou seja, o movimento não consiste em apenas mover/mexer o corpo está além disso, é um processo que se utiliza do cognitivo e do emocional para se concretizar, pois ao movimentar-se a criança expressa sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

Desta forma, o movimento é visto por nós como uma **linguagem**, pois consideramos que num contexto interativo, o movimento pode ser carregado de significado e de intenção, e dessa forma, também considerado uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 3, p.47),

As maneiras de andar, correr, arremessar e saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história.

De acordo com Wallon (1975), o movimento antes de estabelecer relação com o meio físico primeiro atua sobre o meio humano, atingindo as pessoas através de seu teor expressivo. Para o autor, o movimento exercer um papel maior do que uma mera relação com o mundo físico, segundo ele, é através do movimento que a criança desenvolve a cognição e a afetividade desde o nascimento. O autor destaca que o movimento tem como primeira função ajudar a criança desenvolver a afetividade e ao longo de seu desenvolvimento a criança começa a realizar uma relação com o mundo físico por meio do movimento e consequentemente desenvolve sua dimensão cognitiva.

Wallon (1979) ainda nos mostra que na pequena infância o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando a ação e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil. Mas como isso ocorre?

Para Wallon (1979, p.74) “o órgão do movimento sob todas as formas é a musculatura estriada” e está apresenta duas funções: a *função cinética* e a *função tônica*. A função cinética se caracteriza pelo estiramento e encurtamento das fibras musculares e possibilita o movimento propriamente dito. A função tônica é caracterizada pela variação do nível de tensão da musculatura para a manutenção do equilíbrio corporal e constitui as atitudes, ou seja, as reações posturais. Mesmo numa atividade cinética (o movimento propriamente dito) a musculatura depende da função tônica e esta é necessária para manter a postura corporal.

[...] A função tônica, que mantém no músculo um certo nível de tensão, variável com as condições fisiológicas próprias do sujeito ou com as dificuldades do ato em vias de execução. É o tônus que permite manter os músculos na forma que lhes deu o movimento, no caso de este vir a interromper-se. Acompanha o movimento para suportar o seu esforço na medida das resistências encontradas, mas pode dissociar-se dele e transformá-lo numa atitude estável, ou seja, em imobilidade. (WALLON, 1979, p.74-75).

Desde modo, o equilíbrio corporal é regulado pela função tônica, seja no movimento ou na imobilidade, mas sua principal finalidade é a expressão das emoções. Segundo Garanhani (2005, p. 2018) as emoções são seguidas de mimica facial e corporal, que são traduzidas em atitudes que possuem significados específicos conforme a cultura a que pertencem. “Portanto, as atitudes estão relacionadas, por um lado com a acomodação ou mobilização da criança no seu processo de adaptação ao meio e, por outro lado com a sua vida afetiva. ” Entretanto, “todo este aparelho funcional está longe de se encontrar em estado operacional desde o nascimento. Os seus componentes aparecerão cada um na sua altura, e permitirão então à criança modificar as suas relações com o meio” (WALLON, 1979, p.75).

Segundo Garanhani (2005), Wallon, ao descrever sobre o processo do desenvolvimento infantil, ressalta que a criança, já no início do seu desenvolvimento, estabelece relações de comunicação com o meio, através da seleção de movimentos do corpo que garantem a sua aproximação do outro e a satisfação de suas necessidades. Ou seja, inicialmente os movimentos representam/ transmitem sensações de bem-estar ou mal-estar.

Conforme o desenvolvimento avança, a relação da criança com o meio facilita a discriminação das formas de se comunicar, sendo que o andar e a fala desencadeiam um salto qualitativo no desenvolvimento da pequena infância, possibilitando uma maior autonomia e independência na investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram. (GARANHANI, 2005, p.2018)

Desta forma, o movimento é uma das primeiras linguagens usadas pelas crianças para se comunicar com o mundo social, que ao longo de seu desenvolvimento mental/corporal novas linguagens são incorporadas que geram autonomia e independência da criança, porém o movimento não é esquecido ele se desenvolve de acordo com o desenvolvimento da criança.

2.3.2 A LINGUAGEM DA MÚSICA

Ao longo do nosso trabalho mostramos que a criança se utiliza de diversas linguagens para se comunicar, se conhecer e se apropriar das culturas já presente em seu meio social. E que todo esse processo é longo e que se inicia a partir do contato com a mãe, por exemplo, através do choro para expressar o que está sentindo, e se estende e evolui ao longo da vida em situações comunicativas presente nas relações interpessoais.

Afonso (2011) nos apresenta um resgate temporal com relação aos cuidados que eram dados as crianças recém-nascidas durante muito tempo. Elas eram protegidas do contato das pessoas e do mundo, isso ocorria devido ao fato de se acreditar que as crianças precisavam ser protegidas, dos ruídos, das cores, da luz, do som e das próprias pessoas pois essas interações podiam gerar prejuízos à saúde e ao bem-estar físico e mental.

O autor também nos mostra o porquê destes costumes terem sido deixados de lado, um dos motivos foi que com o “[...] avanço das pesquisas dos diferentes campos de conhecimento, inicia-se a valorização da interação da criança com as diversas linguagens artísticas desde a mais tenra idade. [...] (AFONSO, 2011, p.109) e a defesa de alguns estudiosos na ideia de que a criança, mesmo antes de nascer, deve ser estimulada por meio de músicas, conversas e outras linguagens, pois esse contato com essas linguagens proporcionaria ao bebê, ainda no ventre, a proximidade com a arte “[...] sensibilizando-o para as interações importantes para o seu desenvolvimento” (Idem).

Além dos fatos apresentados pelo autor, acreditamos também que as crescentes valorizações das políticas públicas para a Educação Infantil tenham contribuído para que nossas crianças tenham contato cada vez mais cedo com as linguagens artísticas e corporais. O

resultado de uma dessas políticas, é o RCNEI (BRASIL, 1998). O RCNEI sugere que, no âmbito de experiência de conhecimento de mundo, os eixos de trabalho orientados levem a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática.

Com isso podemos afirmar que a música e a dança são linguagens apresentadas e aprendidas pelas crianças, linguagens que se manifestam de diversas formas e que estão interligadas com a cultura da sociedade em que a criança está inserida.

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.45),

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc.

Assim, podemos observar que a música é um fenômeno mundial, cultural e que possui várias faces e que muitas vezes é capaz de quebrar barreiras que o próprio homem constrói. A música nos leva a conhecer novas culturas e costumes, é capaz de fazer nos acalmar, relaxar e divertir. Deste modo, a música só tem a acrescentar na vida e no processo de aprendizagem da criança e engrandecer o trabalho do professor.

A música precisa ser utilizada na Educação Infantil por diversas razões. Uma dessas razões é o fato de que muitas crianças já possuem contato com a música, antes mesmo de nascer. Após seu nascimento este contato pode ocorrer em ambientes familiares, na igreja que a família frequenta e ao longo de seu desenvolvimento, nas próprias brincadeiras realizadas por ela. Segundo Souza e Joly (2010, p. 98) “[...] as crianças quando brincam ou interagem com o universo sonoro, acabam descobrindo, mesmo que de maneira simples, formas diferentes de se fazer música”. Assim, podemos dizer que o fazer musical surge de acordo com brincadeira e até mesmo de acordo com a situação vivenciada pela criança.

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares. (JOLLY, 2003, p. 116)

Como já relatamos a música está estreitamente ligada com a cultura, e que antes mesmo de nascer a criança já possui um contato com parte desta cultura. Por meio deste pequeno contato ao longo de seu desenvolvimento a criança começa a ampliar seus sentidos sonoros e a conhecer melhor parte desta cultura que está ligada com o seu meio social, começando a se identificar e desenvolver uma ligação com a música que está a sua volta. É por isso que ela assume significados diferenciados em cada cultura, pois, segundo Penna (2008), por ser a música,

[...] uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós. (p. 21).

E assim passamos a nos acostumar e a se identificar com os padrões de organização sonoras presente em nossa cultura, o que nos permite estabelecer vínculos com as pessoas, com os costumes e com as tradições do local que vivemos. Com relação a isso a autora afirma que:

[...] a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola. (PENNA, 2008, p. 29).

Com isso, podemos afirmar que o trabalho com a música pode sim acontecer no ambiente escolar, como já havíamos relatado. No RCNEI, especificamente o volume número três, aborda uma parte dedicada a esse conteúdo. Nesse documento, podemos verificar que a vivência musical pode proporcionar para a criança a integração de experiências que passam pela prática e pela percepção, como por exemplo: aprender, ouvir e cantar uma canção, realizar jogos de mão ou brincar de roda. Assim, por meio do desenvolvimento e da compreensão dessas atividades, as crianças alcançam patamares cada vez mais sofisticados, uma vez que começam a dominar tais conteúdos permitindo a elas uma transformação e uma recriação dos mesmos. O RCNEI destaca a música como parte importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, o qual está aliada ao movimento corporal:

O gesto e o movimento corporal estão ligados e conectados ao trabalho musical. Implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os

diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998, p. 61).

Sendo assim, o movimento torna-se um forte aliado para o ensino e aprendizagem da música e como veremos mais adiante a dança também se juntara para efetivar a aprendizagem e a identificação cultural de certos estilos musicais.

Além do que já havíamos mostrando, o ensino de música pode contribuir não só para a formação musical dos alunos,

“[...] mas principalmente como uma ferramenta eficiente de transformação social, onde o ambiente de ensino e aprendizagem pode proporcionar o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão tão importantes e necessárias para a formação humana. [...]” (SOUZA E JOLLY, 2010, p. 100).

Para que isto ocorra constatamos que os conteúdos musicais devem ser desenvolvidos nas aulas de música para crianças, mas outras habilidades como a socialização, a afetividade, a criatividade, a imaginação, a comunicação entre outros, também estarão sendo trabalhadas simultaneamente. De acordo com o RCNEI:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p. 45).

2.3.3 A DANÇA COMO LINGUAGEM EXPRESSIVA E CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um fato que não pode ser negado é que a criança está em constante movimento, o que contribui para a sua aprendizagem e seu desenvolvimento, como já havíamos mostrado. Um outro tipo de movimento que agregará aprendizagem e desenvolvimento para a criança é a dança.

A dança é um forte aliado para a aprendizagem de novas culturas e o reconhecimento da nossa própria. Ela é uma das quatro linguagens artísticas que devem ser abordadas no currículo escolar, e a quarta a ser reconhecida como área de conhecimento. Sabemos que o ensino de Arte passou a ser considerada obrigatória na educação básica através da Lei nº

9694/96 que afirma: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26). Porém, sua introdução nas escolas ainda é recente, gerando assim, o entendimento de que a dança possui seus próprios signos, onde esses signos próprios podem ser observados na contextualização da dança quanto na sua história e na vivência da própria dança, ou seja, dos elementos que a constituem, tais como repertórios, improvisação e composição coreográfica.

A linguagem da dança na escola pode propiciar um contato estreito com a cultura local, no sentido de ampliar a observação das formas de dançar e perceber o corpo em **movimento**, desenhando novas possibilidades estéticas, resgatando histórias corporais e construindo tantas outras. Além da cultura local a dança pode proporcionar as crianças um contato com novas culturas.

A dança permite a criança construir diversas possibilidades de relacionar-se consigo, com o outro e com o meio sociocultural. Ou seja, dançar não é apenas movimentos ensaiados, mas uma construção de autoconhecimento, de afetividade, de interação com o outro e de respeito consigo e com o próximo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) traz a dança como parte do eixo movimento, e através deste podemos elaborar um novo conceito, que vai de encontro com o que já foi exposto, que a dança é a expressão corporal e a leitura social, que motiva e cria uma consciência sustentável. No RCNEI:

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998)

A expressão por meio de movimentos acompanha todo o desenvolvimento e a vida humana. Estes movimentos podem externar sentimentos, emoções e estados íntimos, que variam conforme a cultura e seu modo de expressar-se.

Para que o ensino da dança possa proporcionar novas aprendizagens para a criança Verderi (2009), afirma que:

A dança na escola deve proporcionar oportunidades para que o aluno desenvolva todos os seus domínios do comportamento humano e, por meio de diversificações e complexidades, o professor contribua para a formação de estruturas corporais mais complexas.

Desde modo, cabe ao professor estimular os conteúdos dessa cultura corporal, propiciando a formação dos processos cognitivos, motores, e sócio afetivos, podendo despertar o interesse dos alunos no processo educacional.

A dança proporciona um momento em que podemos tocar nosso interior, por meio dos sentidos, da leitura de mundo com uma nova linguagem, assim a educação cumpre sua função plena. É na Educação Infantil que podemos proporcionar uma melhor aprendizagem da dança e fazer com que as crianças possam se desenvolver plenamente, pois tudo está penetrando através do contato com o mundo por meio do seu corpo. Porém o ensino da dança não deve se restringir apenas a Educação Infantil mais a toda educação básica.

Além do movimento, da música e da dança como múltiplas linguagens apresentadas pelas crianças, temos aquela que é inevitável ao falarmos de infância/criança não nos lembramos que é o *brincar*. O brincar é a linguagem que usamos para identificar a infância e através dele é possível perceber o contexto cultural que a criança está inserida. É também através do brincar que podemos observar as diferentes linguagens que são utilizadas por elas, como se estivessem em sintonia, no brincar conseguiremos reunir a música, o movimento, a dança e a fala.

2.3.4 BRINCAR: EXPRESSÃO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS - PRAZER E APRENDIZAGEM

Uma outra fonte de aprendizagem para a criança é o brincar. Podemos afirmar que o brincar abre múltiplas janelas de interpretações, compreensão e ação sobre a realidade para a criança. Através dela a criança consegue reproduzir situações reais, modificar coisas e objetos, inventar e realizar ações e interações com a ajuda dos gestos expressões e palavras, consegue voltar no tempo e se torna cavalheiro, princesa e até mesmo dragão. E isso é possível graças a inesgotável fonte de imaginação da criança, onde na maioria das vezes as crianças agem guiadas por ela e pelos significados criados e compartilhado com os colegas.

Quando a criança está brincando ela não está apenas expressando e se comunicando suas experiências, mas se reelaborando, se reconhecendo como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, onde representar as relações sociais e os significados culturais ali presente. Como afirma Borba (2006, p.47) “ [...] o brincar é, portanto, experiência de cultura, através da qual valores, habilidade, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças. ”

Desta forma a brincadeira é um fenômeno cultural, pois se configura junto a um conjunto de práticas e conhecimentos produzidos, construído e acumulado ao longo do tempo, exemplo disso, e que ainda podemos observar crianças brincando de amarelinha, passa o anel, ciranda, bolinha de gude e outras brincadeiras que seus avós brincaram quando eram crianças. Borba (2006, p.47) ressalta que:

Brincando com os outros, participando de atividades lúdicas, as crianças constroem um repertório de brincadeiras e de referências culturais que compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincarem juntas (Brougère, 2002). Ou seja, a cultura lúdica torna a brincadeira possível, mas é no próprio espaço social do brincar que ela também emerge e é enriquecida.

Com isso, podemos afirmar que a criança aprende brincando sozinhas, entre si e com os adultos, e esse brincar nasce, renasce e se enriquece mais. A partir das referências culturais construídas os adultos e crianças repassam as culturas vigentes, e Borba (2006) acrescenta que a medida que a criança se desenvolve ela se apropria dessa forma de ação social e do acervo cultural de brincadeiras construídas historicamente no seu contexto social. A autora afirma:

Desde pequenas, as crianças desenvolvem situações de interação com os mais velhos, que constituem formas essenciais da aprendizagem do brincar. As brincadeiras que os adultos fazem de se esconder sob pedaços de pano ou outros anteparos, e a seguir provocar a surpresa dos bebês ao achá-los, são exemplos desse tipo de interação lúdica. As manifestações de contentamento do bebê estimulam a continuidade da brincadeira e, gradativamente, este vai assumindo papel mais ativo, ocupando também o papel do adulto. A criança aprende a reconhecer certas características definidoras da brincadeira: o aspecto fictício, pois a pessoa não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta, de um plano diferente da realidade imediata; a repetição que mostra que se pode sempre voltar ao início, sem que a realidade se modifique; a necessidade do acordo entre os parceiros de brincarem juntos e uma ausência de consequências e de compromisso com resultados, pois é mais importante o modo como se brinca do que aquilo que se busca. (BORBA, 2006, p.48)

Assim é possível afirmar que o brincar é uma fonte de ricos conhecimento que pode ser transmitido para a criança, sem a necessidade de estarmos dizendo para a criança o que ela está aprendendo ou desenvolvendo, o brincar por si só consegue realizar isso. Desta forma nos perguntamos: por que muitas vezes o brincar é excluído na sala de aula, uma vez que ele só tem a acrescentar na aprendizagem da criança? Acreditamos que o motivo desta “exclusão” ocorra devido ao fato dos (as) professores (as) e educadores (as) encontrarem dificuldades para interligar o brincar, a aprendizagem e o currículo de matérias, de forma que um não

interfira a outra. Mas segundo Moyles (2006, p.15) “ um modelo simples de currículo da Educação Infantil e Fundamental indica que na verdade não precisa existir nenhum conflito de interesses, pois cada elemento se entrelaça prontamente com os outros. [...]”.

Além de um currículo simples, porém estruturado, garantido que cada aspecto esteja entrelaçado, é necessário frisar que no momento que se insere o brincar na sala de aula os educadores precisam estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, disponibilizando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos e possibilitando espaço e tempo para brincar, afirmado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1988).

Segundo Piaget (1951) o brincar é extremamente característico na faixa etária dos 2 aos 6 anos, para o autor o brincar está dividido em: **brincar prático**, **brincar simbólico** e **jogos com regras**. O brincar prático acontece entre os 6 meses de vida aos 2 anos de idade e inclui basicamente o brincar sensório motor e exploratório do bebê. Já o brincar simbólico ocorre entre os 2 ou 3 anos de idade até os 6 anos, abrangendo o brincar de faz de conta, de fantasia e sócio dramático. Por fim, os jogos com regras, que são característicos nas brincadeiras/atividades das crianças dos 6 aos 7 anos de idade. É importante destacar que grande parte do brincar da criança será simbólico, uma vez que, as crianças reinventam uma ação ou objeto distorcendo os significados que teriam na “vida real”.

Mas como compreender o comportamento das crianças em seu brincar? Para Moyles (2006, p.16) muitos educadores recorrem ao modelo de brincar criado por Corinne Hult (1979). O modelo elaborado por Hult consiste em uma divisão do brincar em três categorias sendo eles: o *comportamento epistêmico*, o *comportamento lúdico* e o *brincar com regras*. Segundo Moyles (2006) para explicar o brincar epistêmico, Hult se respalda no fato de que as crianças exploram diversos materiais e obtêm conhecimento e habilidade de manipulação, sendo isso um pré-requisito para o desenvolvimento de outros conhecimentos e habilidades. Já os elementos lúdicos do brincar, o que inclui o modo como as crianças se envolvem no contexto do faz de conta, permite mais oportunidades e criatividade de brincar linguístico e constituem ensaios de ensaios e práticas. Já o brincar por meio de jogos acontecem em níveis crescentes de dificuldades e limitações determinadas por regras e incorporados em jogos sociais simples, por exemplo, os jogos numéricos e regras por enigmas.

Porém, não existem apenas estes tipos de brincar, o brincar livre é uma outra modalidade. No brincar livre o educador deixa a criança escolher como e com o que quer brincar, trazendo assim não só a diversão mais também a aprendizagem através da escolha livre feita pela criança. Entretanto é bom destacar que certos brincar livres pode se torna

repetitivo, sendo assim, recomenda-se que os educadores procurem ajudar as crianças a desenvolver o brincar. O adulto pode estimular, encorajar ou desafiar as crianças a brincar de forma mais desenvolvidas, contudo as tarefas que forem solicitadas para as crianças realizarem devem estar dentro de sua competência e faixa etária.

Ao brincar a criança adquire habilidades desenvolvimentais, sociais e físicas. Pois como já apresentado grande parte do brincar é social, pois quando a criança está brincando entre si elas estão se socializando e interagindo. Além de que muitos teóricos afirmam que o brincar traz diversos benefícios intelectuais, porque através do brincar as crianças não estão apenas aprendendo a aprender, elas estão aprendendo sobre si mesmas.

Brincando a criança se prepara para o futuro, permitindo-se experimentar o mundo ao seu redor. É na brincadeira que situações percebidas ou vivenciadas pela criança passam a ter novo significado. O espaço escolar deve ser favorecedor dessas interações entre a criança e o objeto por ela escolhido, essa troca e interação entre eles é que lhe permitirá construir e desconstruir conceitos permeados pelo misto do real e fantasia.

O brincar é um referencial e um objetivo que de ser seguido e efetivado no planejamento escolar, pois é reconhecido pelo Referencial Nacional para a Educação Infantil, assim como os demais tópicos aqui apresentados. No brincar desencadeia todo um processo de magia, cores e movimentos que auxiliam no desenvolvimento integral do indivíduo. As crianças necessitam de oportunidade para que possam explorar o mundo, investigar, entender o momento de brincar, desenvolvendo suas capacidades motora, emocionais, cognitivas, enfim, desenvolve-se integralmente. O brincar se revela imprescindível na ação pedagógica, gerando o prazer de aprender apontado no Referencial Nacional para a Educação Infantil:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. [...]. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. [...] (BRASIL, 1998, p.23)

Assim, pela necessidade do brincar e de sua ação nos cotidianos escolares, a criança além de formar naturalmente o seu conhecimento ainda tem a oportunidade de vivenciar situações lúdicas e prazerosas. Dessa maneira, o brincar vai possibilitando a criança, durante seu desenvolvimento, a capacidade de poder se relacionar adequadamente com o mundo que a

cerca, primeiramente de forma imitativa depois de maneira cada vez mais própria e criativa permitindo-lhe alcançar a autonomia.

Reconhecer o brincar e seu papel na aprendizagem infantil não é necessariamente um problema. Vários educadores e pesquisadores dão incontáveis exemplos e variadas evidências de que o brincar é a maneira da criança aprender e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente. Portanto o brincar é, e deve ser, direito de todas as crianças, pois como já vimos, através do brincar as crianças também estão aprendendo muitas habilidades e conceitos, sendo essa uma forma dos educadores e professores transmitir a criança novos meios de aprendizagem.

2.3.5 A LINGUAGEM DO DESENHO: ARTE VISUAL UTILIZADA PELA CRIANÇA

Se formos analisar a origem do desenho veremos que ele já estava presente na História Antiga através das pinturas rupestres. Deste modo podemos afirmar que o desenho é uma linguagem que se construiu ao longo dos anos. Como afirmar Derdyk (1990, p. 10):

O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra.

Assim podemos descrever o desenho como uma linguagem universal, que possui uma ligação com a sociedade e a cultura e se propaga por diversas gerações. É uma linguagem que possui suas peculiaridades e história própria.

Para Junqueira Filho (2005) o desenho é uma linguagem que possui estruturas e regras próprias na qual transmite toda e qualquer realização humana se enquadrando num sistema de representação como uma produção de sentido. Desenhando a criança imprime registros, portanto, expressa e comunica.

A criança aprende ainda sobre sua própria humanidade, na medida em que, ao desenhar, a criança está realizando – reafirmando e atualizando – algo ancestral de sua humanidade: a capacidade e a necessidade dos seres humanos de se deixarem em marcas. Foram os seres humanos que inventaram o desenho e, ao fazê-lo, puderam dizer algo de si por meio de imagens, puderam se ver representados graficamente em aspectos de sua humanidade; deixaram-se em marcas que contribuíram para a produção de sua humanidade, de sua história; que contribuíram para a demarcação,

comunicação e significação de sua passagem pela vida, pelo planeta Terra, pelo mundo (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 54).

Assim, podemos afirmar que o desenho também é um signo gráfico, como nos aponta Derdyk (1990, p. 101) “o signo gráfico é resultante de uma ação carregada de uma intencionalidade, ainda não totalmente expressa. O olho, expectador dessa conversa entre a mão, o gesto e o instrumento, percebe formas”.

Sobre o desenho ser um signo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), aponta que o desenho como linguagem indica signos históricos e sociais que possibilita ao homem significar o seu mundo.

Ao desenhar a criança transmite suas vontades, desejos e solta sua imaginação, representa a vida como ela a enxergar. Com isso, é impossível não ver uma criança com lápis na mão desenhando, seja em fase escolar ou não, sendo assim é quase impossível não encontramos casas e escolas com paredes desenhadas, o chão e até mesmos as próprias crianças. De acordo com Derdyk (2004) o desenho expressa a vivência e torna-se uma brincadeira que gera prazer.

Os primeiros desenhos são feitos pelo prazer de riscar algo, seja qual for a superfície. Para justificar esta afirmação nos respaldamos no seguinte trecho:

A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se aprimorar. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e está estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer (DERDYK, 2004, p.56).

O desenho além de ser prazeroso é também um jogo, pois ao desenhar além da sensação de prazer a criança brinca com o desenho e com os seus colegas, ela solta sua imaginação ao desenhar e cria estórias com o seu desenho. Portanto, o ato de desenhar é inclusive social, visto que a criança interage com outras pessoas para mostrar e relatar o que foi desenhado.

Para Hanauer (2010) o desenho como linguagem pode ser considerado como instrumento do conhecimento que proporciona a criança percorrer novos caminhos e se apropriar do mundo que a cercar.

A criança que desenha estabelece relações do seu mundo interior com o exterior, adquirindo e reformulando conceitos e aprimora suas capacidades,

envolvendo-se afetivamente e operando mentalmente. Ela externaliza (*sic*) sentimentos e expressa pensamentos. (HANAUER, 2010, p.5)

Com tudo, não podemos falar do desenho sem relatar as fases que ele passa, desse modo buscamos respaldo nas ideias de Vygotsky sobre o desenho. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento do desenho requer duas condições, o domínio motor e a relação desenvolvida com a fala existente ao desenhar. Vygotsky (1991, p.141) afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica e classifica o desenvolvimento da expressão a qual dá o nome de gráfico-plástica nas seguintes etapas:

- I) **Etapa simbólica** - É a fase dos conhecidos bonecos que representam, de modo resumido, a figura humana. Esta etapa é descrita por Vygotsky como o momento em que as crianças desenham os objetos "de memória" sem aparente preocupação com fidelidade à coisa representada.
- II) **Etapa simbólico-formalista** - É a etapa na qual já se percebe maior elaboração dos traços e formas do grafismo infantil. É o período em que a criança começa a sentir necessidade de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto que representa, buscando estabelecer maior relação entre o todo representado e suas partes, já se pode perceber o início de uma representação mais próxima da realidade.
- III) **Etapa formalista veraz** - Nesta fase, as representações gráficas são fiéis ao aspecto observável dos objetos representados, acabando os aspectos mais simbólicos, presentes nas etapas anteriores.
- IV) **Etapa formalista plástica** – Identifica-se uma nova forma, um novo modo de desenhar, pois como um desenvolvimento das habilidades motoras, o grafismo deixa de ser uma atividade com fim em si mesma e converte-se em trabalho criador. No entanto, há uma diminuição do ritmo dos desenhos que permanecem mais entre aqueles que realmente desenham porque sentem prazer neste ato criador.

Ao descrever as etapas de desenvolvimento do grafismo infantil, o autor não se preocupa em detalhar o período da aquisição do sistema de representação do desenho. Com isso podemos afirmar que o desenho é uma das bases de análise importante sobre o progresso da criança. O seu desenvolvimento contribui para a representação simbólica, para o desenvolvimento motor, emocional e conseqüentemente para a aprendizagem como um todo

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Iniciamos o nosso trabalho falando sobre a História da infância e a invisibilidade que ela sofreu ao longo dos anos, apresentamos a aquisição da linguagem na percepção de Vygotsky (1993) e Tomasello (2003) e por fim relatamos as múltiplas linguagens que são apresentadas pelas crianças. Realizamos todo esse trajeto por acreditarmos que nosso objeto de estudo contempla as discussões até aqui levantadas.

Nossa pesquisa, subprojeto, de um projeto maior de PIBIC/UEPB (Programa de Iniciação Científica) – período 2016/2017, sobre Linguagens das Crianças na Prática Pedagógica de instituições de Educação Infantil, tinha como finalidade básica, a análise de concepções e usos de linguagens, em práticas pedagógicas, por professoras que atuam em algumas instituições que oferecem essa etapa básica da educação.

A nossa pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, ocorreu em duas instituições públicas de Educação Infantil, de municípios diferentes. Uma delas, localizada no município de Alagoa Nova (Creche Professor Clodomiro Leal, localizada na rua Severino de Assis Mathias, Alagoa Nova - PB, 58125-000) e a outra no município de Campina Grande (Creche Alcides Cartaxo Loureiro, localizada na rua R. Geralda de Fátima Paiva Maia, 399-525 - Três Irmãs, Campina Grande), ambos no estado da Paraíba. Os sujeitos envolvidos foram professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade, nessas instituições. Nosso projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba (localizada na rua Baraúnas, 351 Universitário, 2º andar, sala 214) e todos os sujeitos envolvidos assinaram um termo de consentimento para que os dados fossem publicados e divulgados. Ambas instituições que tiveram a participação em nosso projeto foram autorizadas pelas suas instâncias representativas, as secretarias de Educação municipais (em anexo segue o termo de anuência enviado pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande).

Como instrumento de coleta de dados fizemos uso de questionários, com seis questões abertas. Buscamos analisar os dados oferecidos através dos estudos de Bardin (1979) sobre análise de conteúdo.

Sobre discussão análise dos dados buscamos inspiração no Método de Análise de Conteúdo de Bardin (1979), apesar de não termos definido as categorias de análise a partir das respostas, ao questionário aplicado às professoras envolvidas. Para Bardin (1979, p.31), este método é definido como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. ”, ou seja, a análise de conteúdo procura verificar o que determinado texto procura transmitir

estudando desde que está escrito até a intenção por trás do texto. Pois a intenção, por trás da análise de conteúdo, “[...] é a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (qualitativos ou não). (BARDIN, 1979, p.38)

Além da intenção existente na pergunta é necessário entender que na análise de conteúdo existe dois tipos de problemas, sendo eles: O que conduziu a um determinado enunciado? Segundo Bardin (1979, p.39) “[...] este aspecto diz respeito as causas ou antecedentes da mensagem. ” No nosso caso o que nos levou a realizar a pesquisa e os enunciados do questionário foi o fato de queremos entender e explorar as concepções das professoras que atuam na Educação Infantil, com crianças de 0 a 3 anos de idade, sobre as múltiplas linguagens que são apresentadas pelas crianças.

O segundo problema, quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? Neste tópico Bardim (1979) considera os possíveis efeitos que serão causados por da mensagem. A nossa intenção, além da investigação sobre as múltiplas linguagens, foi promover uma discussão nas professoras sobre o assunto e mostrar a comunidade acadêmica a importância das múltiplas linguagens para o desenvolvimento da criança.

Contudo, ao se utilizar a análise de conteúdo como instrumento de análise é importante considerar as articulações existentes entre “a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos) e os factores (sic) que determinaram estas características, deduzidos logicamente” (BARDIN, 1979, p.40). Pois, [...] o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados. [...]”.

Ou seja, a análise do conteúdo está além de só analisar o texto escrito, ela procura investigar a ligação existente entre as estruturas semântica ou linguística com as estruturas psicológicas ou sociológica presente nos enunciados/respostas, uma vez que, o psicológico e o social interferi no modo que visualizamos o mundo.

Por fim, Bardin (1979, p.42) designa o termo de análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos (sic) de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo possui várias práticas de procedimento de análise, com tudo optamos pela a análise de respostas a questões abertas. Segundo Bardin (1979, p.60) ao analisar um questionário com questões abertas, pode-se optar por dois procedimentos de repartição. O primeiro, parte do *geral* para o *particular*, “[...] determinam-se em primeiro lugar as rubricas de classificação e tenta-se em seguida arrumar o todo. ” (Idem), ou seja, inicia-se com pequenas partes em seguida começa a organizar as respostas para se chegar ao resultado final.

O segundo é justamente o contrário “[...] partimos dos elementos particulares e reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuímos um título à categoria” (BARDIN, 1979, p.61). Para analisar nossa pesquisa foi utilizado o primeiro procedimento.

Utilizamos, também, a categorização, que para Bardin (1979, p.117) é uma ação de classificação de elementos característicos de um conjunto. Por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. Além disso, a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: “o *inventario*: isolar os elementos; a *classificação*: repartir os elementos, e, portanto, procurar impor uma certa organização às mensagens” (BARDIN, 1979, p.117, grifo do autor).

Assim, utilizando a categorização de Bardin (1979), dividimos nossos resultados em duas categorias: na primeira categoria procuramos analisar o perfil das professoras envolvidas em nossa pesquisa; e na segunda procuramos explorar as concepções e práticas das professoras perante as múltiplas linguagens.

Sobre o instrumento de coleta utilizado, como já citado, foi um questionário com questões abertas, elaborados por nós sendo enviado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UEPB. Foi um questionário contendo os dados de identificação das investigadas, com seis questões abertas, ao todo foram respondidos e entregue treze questionários, que serviram de base para a realização deste trabalho.

Os dados que foram coletados estão dispostos em gráficos informativos de superfície do programa Microsoft Office Excel 2016. Portanto o objetivo principal foi de recolher dados reais sobre o entendimento das professoras envolvidas sobre a linguagem e as múltiplas linguagens que são usadas pelas crianças.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na pesquisa de campo foi aplicado os questionários que foram respondidos por professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos de idade. Seguindo os métodos apresentados por Bardin (1979), utilizamos a classificação para uma melhor discussão dos resultados. Foram catalogados o perfil das professoras e seis categorias, nas quais buscamos abordar a linguagem e as múltiplas linguagens das crianças.

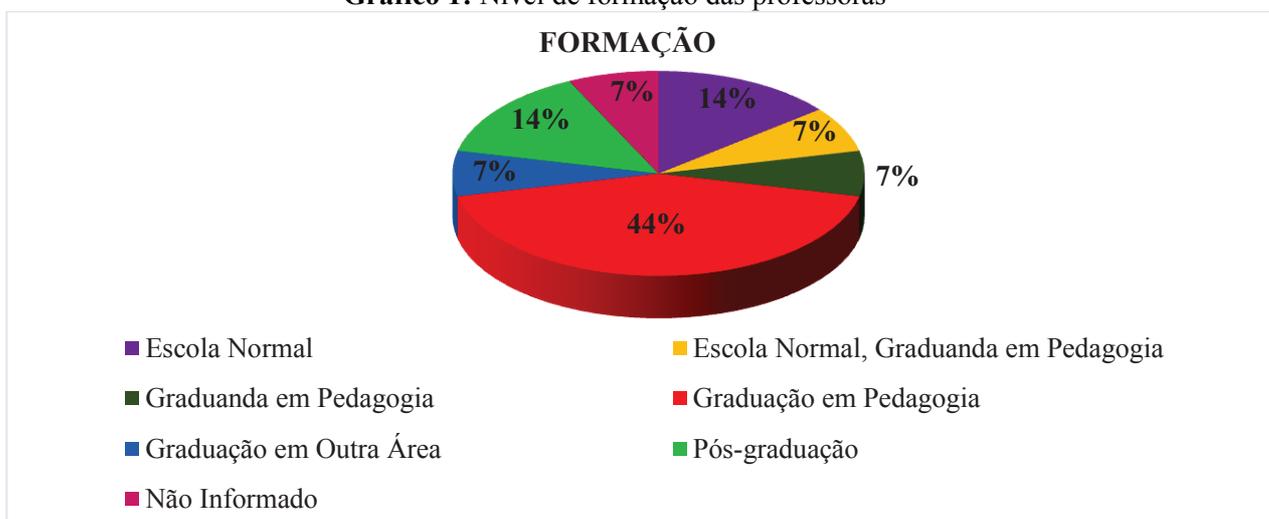
4.1 PERFIL DAS PROFESSORAS

Para a construção desta categoria fizemos uso dos seguintes dados: a formação e o tempo de atuação na Educação Infantil. Não utilizaremos o gênero como um dado categorial uma vez que todos os questionários foram respondidos por professoras.

4.1.1 Formação

Pode-se observar nesta categoria que a maioria das professoras que aceitaram responder nosso questionário possuem apenas a graduação em Pedagogia cerca de 44%. Com 14% ficaram professoras com formação na escola normal (magistério), e de pós-graduação em Educação Infantil. Observa-se um resultado igualitário de 7% entre a formação escola normal/graduanda em Pedagogia, graduanda em Pedagogia, graduação em outra área e os que não quiseram informar sua formação.

Gráfico 1: Nível de formação das professoras

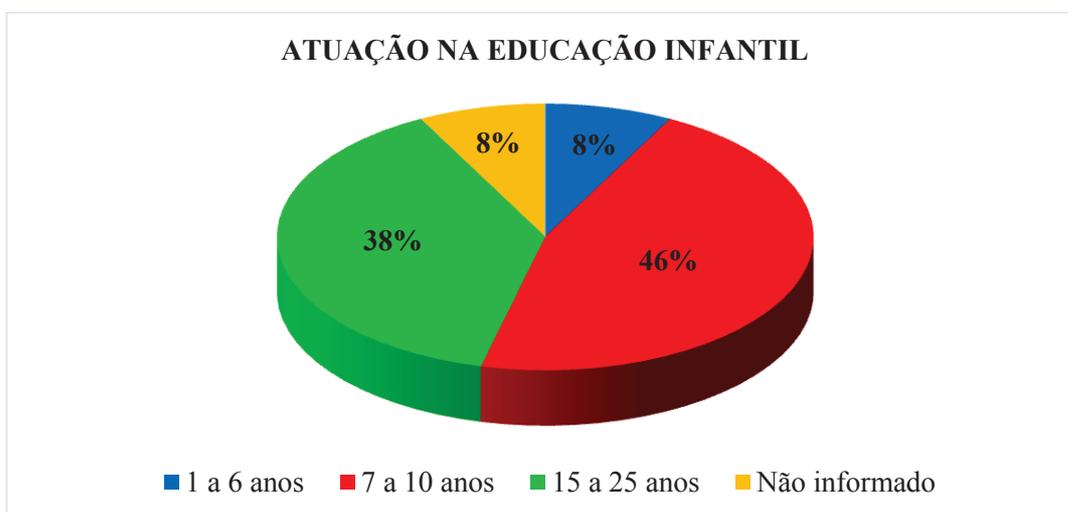


Fonte: Dados da pesquisa, mar/2017.

4.1.2 Tempo de atuação na Educação Infantil

Nessa dimensão procuramos analisar o tempo de atuação das professoras em sala de atividades na Educação Infantil, ao analisar o gráfico foi possível observar que 46% das professoras atuam em sala de atividade entre 7 a 10 anos. Uma outra porcentagem que chamou nossa atenção foi a das que atuam entre 15 a 25 anos, sendo essa de 38%. Novamente houve uma porcentagem igual sendo 8% para as que estão de 1 a 6 anos e 8% que não nos informaram.

Gráfico 2: Tempo de atuação em sala de atividade na Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa, mar/2017.

4.2 LINGUAGEM E MULTIPLAS LINGUAGENS

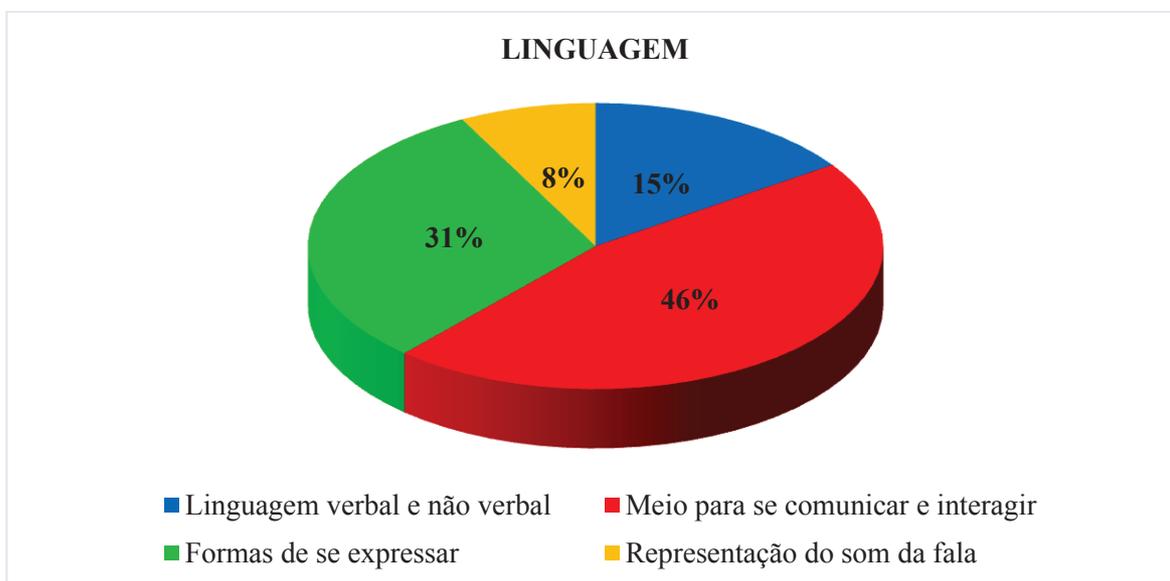
Dividimos nossos resultados em seis categorias onde enfocamos a linguagem e as múltiplas linguagens que são apresentadas pelas crianças. Sendo estas as seis categorias: O que é linguagem; Múltiplas Linguagens que são observadas nas crianças; Linguagens utilizadas pelas crianças em interação professora-criança; Linguagens utilizadas pelas crianças em interação criança-criança; Exploração das linguagens no planejamento das professoras; e pôr fim a Visão das professoras perante o acompanhamento do desenvolvimento de algumas linguagens.

4.2.1 O que é linguagem?

Este item se formou a partir da primeira questão abordada no questionário, que era: “Como você defini linguagem?” Apesar de ser uma pergunta simples podemos observar uma certa dificuldade das professoras para responder, uma vez que suas respostas foram curtas e algumas carentes de sentidos, com vistas uma melhor compreensão. Obtivemos os seguintes dados, 50% das professoras afirmaram que a linguagem era um meio usado para no comunicar e nos interagir uns com os outros, 25% disseram se uma forma de se expressar, 17% se limitaram a descreve como linguagem verbal e não verbal, e 8% descreveu a linguagem como a representação do som através da fala.

Com a construção do gráfico foi possível observar que a maioria das professoras definem a linguagem como um meio que utilizamos para nos comunicar e nos expressar, que podem ser de forma verbal (através da própria fala) e da forma não verbal (através de gestos, musicas, etc.). Esta compreensão, apesar de limitada, encontra respaldo na perspectiva de linguagem apresentada por Vygotsky (1993) e por Tomasello (2003). Mas também é possível observar que muitas professoras ainda definem a linguagem apenas com um sistema de símbolos ou a representação dos sons da fala.

Gráfico 3: O que é linguagem?



Fonte: Dados da pesquisa, mar/2017.

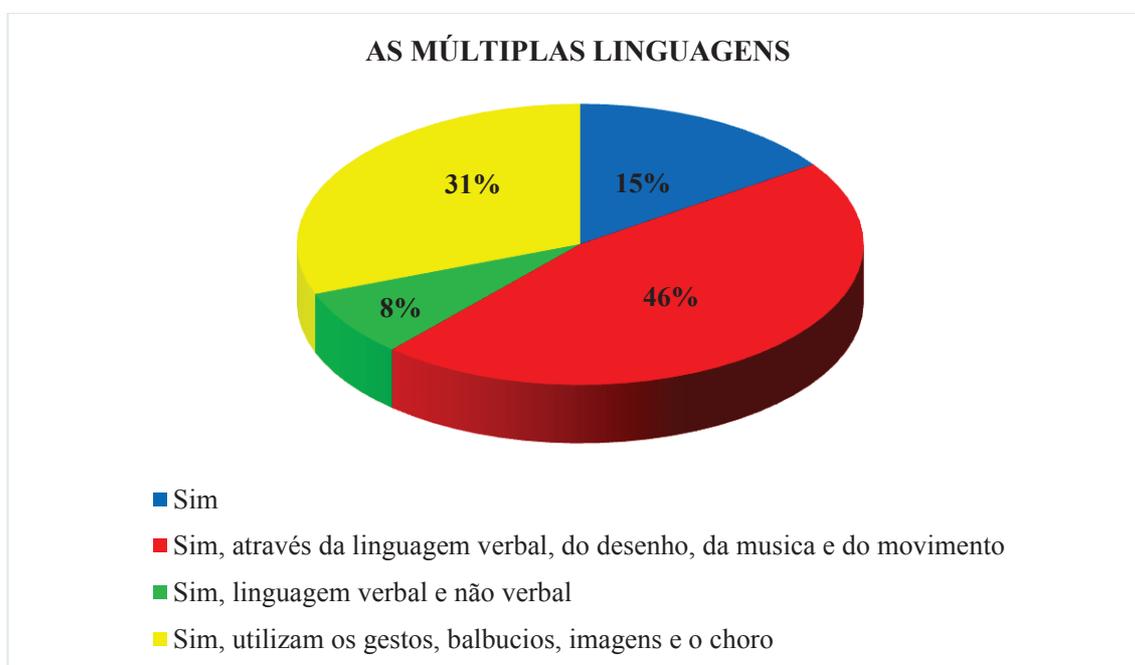
4.2.2. As múltiplas linguagens que são observadas nas crianças

Neste item tínhamos como finalidade entender as ideias que as professoras possuíam sobre múltiplas linguagens e como elas observam nas crianças. Como as questões possuem ligações entre si, porém com objetivos distintos, foi possível analisar que as professoras

tiveram uma certa dificuldade, pois apesar da pergunta realizada ser simples 15% se limitaram em responder apenas o sim, o que nos levou a pensar se realmente a professora entende o que são as múltiplas linguagens apresentadas pelas crianças e sua importância, ou devido o tempo curto responderam apenas sim.

Entretanto 46% das professoras responderam que as crianças possuem sim múltiplas linguagens e que são utilizadas por meio da linguagem verbal, do desenho, da música e do movimento. E 31% , além do que já haviam sido mencionados, citou também o choro e os balbucios das crianças como múltiplas linguagens. Por fim, 8% se contiveram em responder que a existência das múltiplas linguagens se limita nas formas verbais e não verbais.

Gráfico 4: As múltiplas linguagens apresentadas pelas crianças



Fonte: Dados da pesquisa, mar/2017.

4.2.3. Linguagens utilizadas pelas crianças na interação professora-criança

Neste item, procuramos explorar a interação entre as professoras e suas crianças e quais as linguagens eram utilizadas pelas crianças durante esta interação. 31% das professoras afirmaram que as crianças utilizam a linguagem verbal e a não verbal e especificaram alguns momentos onde são utilizadas, como nas brincadeiras e nas atividades propostas. Cerca de 23% citaram que as crianças fazem uso da fala, das expressões faciais e corporais. E outros 23% especificaram o momento da socialização e das brincadeiras.

Porem 15% das professoras afirmaram que as crianças utilizam os gestos, o olhar e o choro, para estas professoras levantamos a hipótese de que elas atuam no maternal com crianças menores de 1 ano, pois como já foi expostos, as crianças antes de adquirirem a fala, elas se utilizam dos gestos, do olhar e do choro para se comunicar. E 8% especificaram a linguagem oral como único meio de linguagem.

Gráfico 5: Linguagens utilizadas pelas crianças na interação professora-criança



Fonte: Dados da pesquisa, mar/2017.

4.2.4. Linguagens utilizadas nas interações criança-criança

Diferentemente do outro item neste procuramos explorar quais as linguagens que eram utilizadas pelas crianças nas interações criança-criança e em quais situações as professoras observavam essas interações. Observamos que cerca de 39% das professoras notaram essa interação nas brincadeiras realizadas pelas crianças, e isso só afirmar o que já havia sido exposto, uma vez que as crianças ao brincar estão aprendendo sobre si mesma, sobre o outro e sobre sua própria cultura.

Notamos que 23% das professoras observaram essa interação por meio da linguagem oral e corporal. Como discutido anteriormente, ao citarmos o RCENEI, a criança se utiliza de várias formas de comunicações, com isso às múltiplas linguagens que elas utilizam ou apresentam, a linguagem corporal pode ser considerada uma dessas linguagens, como ressalta o mencionado Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998, vol. 3, p.47),

As maneiras de andar, correr, arremessar e saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história.

E outros 23% afirmaram que esta relação ocorria através do toque, do olhar e dos balbucios trocados entre as crianças. Novamente acreditamos que essas professoras atuam em turmas de berçários e que procuram contemplar as múltiplas linguagens em seus planejamentos. Por fim 15% observaram que as linguagens apresentadas pelas crianças nas interações entre si eram a linguagem verbal, a do movimento e da representação.

Procuramos neste item mostrar que as crianças aprendem entre si e por meio de várias linguagens, não dependem unicamente da professora ou de qualquer outro adulto para que a aprendizagem ocorra. Pois como afirma o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), novamente aqui ressaltado, é necessário que a Educação Infantil promova a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança de 0 a 5 anos, considerando esta como um ser completo e indivisível, além de levar a criança a ter acesso aos bens socioculturais, nos cuidados essenciais, para o desenvolvimento de sua identidade e no direito de brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação.

Gráfico 6: Linguagens utilizadas nas interações criança-criança.



Fonte: Dados da pesquisa, mar/2017.

4.2.5. A exploração das linguagens no planejamento das professoras

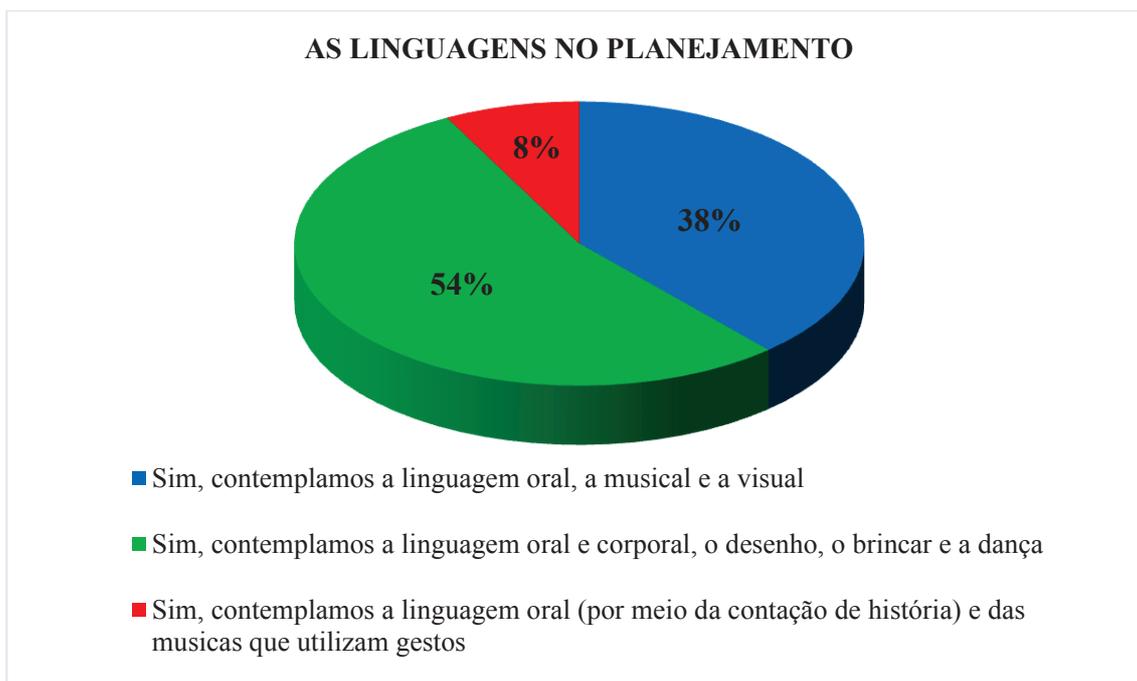
Neste item tínhamos por objetivos constatar se as professoras utilizavam as múltiplas linguagens em seu planejamento e quais eram mais contempladas. Segundo o gráfico 7 cerca de 54% das professoras afirmaram que utilizam as múltiplas linguagens em seu planejamento e sempre contemplam a linguagem oral e corporal, o desenho, o brincar e a dança. Já 38% relatou contemplar a linguagem oral, a musical e a visual em seu planejamento. Por fim 8% contataram que se utiliza da linguagem oral por meio das Contações de histórias realizadas por elas, e das músicas que utilizam os gestos durante a sua melodia.

Sabemos da importância existente ao realizar o planejamento das aulas. Na Educação Infantil não é diferente, é necessário que a professora ao realizar os planejamentos das atividades que serão desenvolvidas contemplem as múltiplas linguagens, uma vez que, já deixamos bem explícito, sua importância para o desenvolvimento da criança como um todo. É necessário lembrar que a educadora infantil é uma mediadora dos conhecimentos, como afirmar o RCNEI:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. [...] Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, Vol. 1, p.30)

Assim é papel da professora da Educação Infantil, proporcionar atividades que favoreçam e desenvolvam as múltiplas linguagens das crianças. Respeitando suas limitações, sua cultura e o ritmo de seu desenvolvimento. Ficamos satisfeitas ao perceber que as educadoras, que aceitaram responder nosso questionário, contemplarem as múltiplas linguagens que são apresentadas pelas crianças em seu planejamento.

Gráfico 7: As múltiplas linguagens no planejamento das professoras



Fonte: Dados da pesquisa, mar/2017.

4.2.6. Acompanhamento das professoras perante ao desenvolvimento de algumas linguagens

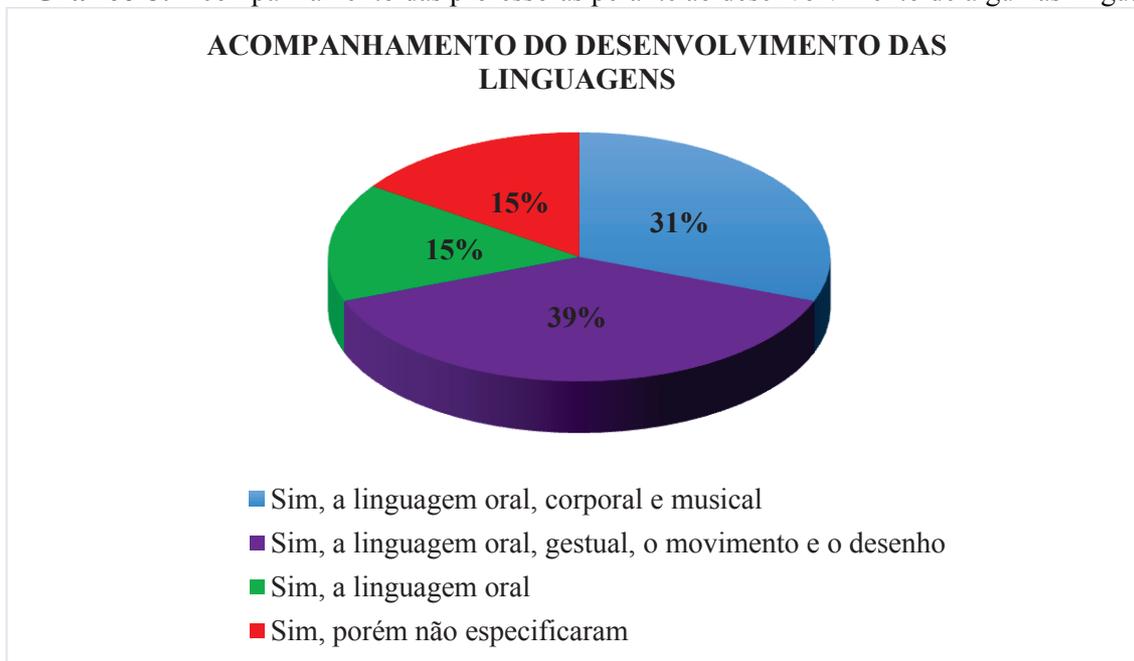
Neste item tínhamos como principal objetivo constatar se as professoras consideravam importante o acompanhamento do desenvolvimento de algumas linguagens e quais seriam essas linguagens. Obtivemos um percentual de 41% das professoras afirmando que acompanham o desenvolvimento das linguagens em suas crianças sendo elas: a linguagem oral, gestual, a do movimento e o desenho. Já 33% afirmaram acompanhar o desenvolvimento das linguagens oral, corporal e musical. 16% disseram acompanhar apenas a linguagem oral. E por fim, 10% relataram que realizam o acompanhamento do desenvolvimento das múltiplas linguagens, porém não especificaram quais linguagens seriam essas.

É de fundamental importância o acompanhamento do professor em qualquer nível de ensino. Porém na Educação Infantil esse trabalho precisa ser realizado com uma atenção redobrada, uma vez que estamos lidando com crianças que estão em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento. Uma vez que

O professor **é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento**, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes

aos diferentes campos de conhecimento humano. (BRASIL,1998, Vol.1, p.30 -grifo nosso).

Gráfico 8: Acompanhamento das professoras perante ao desenvolvimento de algumas linguagens



Fonte: Dados da pesquisa, mar/2017.

No decurso do nosso trabalho apresentamos o surgimento do sentimento de infância e a (in)visibilidade sofrida ao longo dos anos, realizamos esse trajeto pois para que se entenda a infância é necessário conhecermos sua História, é de suma importância conhecermos nosso passado para que erros não se repitam, realizamos isso para que fossem apresentados os conceitos de linguagens desenvolvidos por Vygotsky (1993) e Tomasello (2003) pois como ambos discutem a linguagem e a sua aquisição e desenvolvimento seguindo um viés sócio cultural, onde se afirmar que a aquisição e desenvolvimento da linguagem ocorre do social para o individual.

Por fim, discutimos as múltiplas linguagens que são apresentadas pelas crianças sejam em fase de aquisição ou do próprio desenvolvimento da mesma. Todo esse percurso foi de fundamental importância para que fossem expostos os dados que foram apresentados na pesquisa, porque através da nossa pesquisa pode-se observar que apesar das professoras observarem em suas crianças as múltiplas linguagens e por saberem da importância da mesma para o desenvolvimento das crianças, percebeu-se que muitas professoras ainda se prendem no desenvolvimento da linguagem verbal, apesar de considerarem que o movimento, o desenho e etc. serem linguagens poucas são contempladas e seus planejamento, nas atividades desenvolvidas e no próprio acompanhamento que deve ser realizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos estabelecer uma ligação entre a História da Infância, iniciando com o destaque do sentimento de infância exposta por Phillipe Àries (2011), e seus contextos sociológicos abordando a (in)visibilidade sofrida pela infância ao longo dos anos apresentada por meio das ideias de Sarmiento (2007). Realizamos essa ligação por acreditarmos que seja de fundamental importância conhecermos a História da Infância para compreendermos a infância que hoje se faz presente, não adianta focar apenas no presente sem entendermos o que aconteceu anteriormente, uma vez que, todo o conceito de Infância foi historicamente construído, se lembramos o que foi apresentado inicialmente por Àries (2011) veremos que a infância que conhecemos hoje foi construída para atender a sociedade de uma determinada época e que veio se desenvolvendo para que tivéssemos a ideia de criança que hoje é apresentada em nossa sociedade: a criança que brinca, estuda e é amparada pela família e por diversas leis e entidades.

Essa ponte histórica se fez necessária para que entendêssemos a ideia de linguagem desenvolvida por Vygotsky (1993) e Tomasello (2003), posto que ambos elaboram suas teorias de aquisição e desenvolvimento da linguagem a partir da concepção que não apenas o fator biológico é responsável pela aquisição e desenvolvimento da linguagem, para eles os fatores histórico, social e cultural são, junto com o biológico, responsáveis pelo desenvolvimento da mesma.

É importante destacar que apesar de possuírem a mesma ideia de como o processo de aquisição e desenvolvimento ocorre, os autores possuem suas distinções em suas teorias. Como foi apresentado ao discutimos as teorias de Tomasello (2003) para ele além dos fatores acima citados há também a atenção conjunta, conceito chave para que se entenda o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem pelo viés de Tomasello.

Por fim realizamos todo esse trajeto para que fossem apresentadas as múltiplas linguagens, ao longo de todo trabalho deixamos evidente que o conceito de linguagem aqui adotado foi a de que qualquer forma de comunicação que transmitisse intenção e sentido seria considerado como linguagem. Pois como nosso estudo foi realizado com professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade, onde a linguagem verbal quase não se faz presente, é necessário que saibamos que as crianças se utilizam de outras linguagens.

Apesar da linguagem verbal ser uma das linguagens mais utilizadas pelas crianças, porém como foi exposto não é a única. Para se comunicar, transmitir o que está sentindo,

interagir com a sociedade e demais ocasiões a criança faz uso das múltiplas linguagens. É necessário que as professoras compreendam isso para que as múltiplas linguagens sejam contempladas no planejamento e que a professora consiga desenvolver na criança não apenas a linguagem verbal, mais todas as linguagens necessárias para que as crianças se desenvolva como um todo.

A pesquisa realizada mostrou que as concepções de linguagens adotadas pelas professoras são as mesmas que aparecem em seu planejamento e nas suas práticas pedagógicas. Por exemplo, professoras que ao responder que a linguagem é uma forma de comunicação verbal e não verbal, restringe em seus planejamentos/práticas apenas o uso da linguagem oral e ao desenho, esquecem que para que a criança se desenvolva por completo outras linguagens necessitam serem desenvolvidas.

Vale ressaltar que o movimento, a dança, a música, o desenho e o brincar são linguagens que aparecem no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, sendo assim necessitam ser trabalhados nas instituições de Educação Infantil. Eles merecem ser trabalhados com a criança não apenas como um pretexto para complementar a atividade realizada em uma manhã, ou seja, é necessário que exista um sentido, um planejamento, para que sejam trabalhados sejam significativos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Por fim, queremos salientar que as múltiplas linguagens necessitam de uma melhor atenção por parte do professor, pois caberá a ele desenvolver em suas crianças um vocabulário linguístico rico, não apenas oral, mas em todo o sentido amplo das múltiplas linguagens.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **A musicalidade das crianças: a descoberta dos sons do corpo, dos objetos e do mundo.** In: _ BARBOSA, Rita Cristina; AFONSO, Maria Aparecida Valentim (org.). Educação Infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p.109-128.

ÀLLAN, Sylvio. SOUZA, Carlos Barbosa Alves. **O modelo de Tomasello sobre a evolução cognitivo-linguística humana.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, Abr-Jun 2009, Vol. 25 n.2 pp.161-168.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2.ed –Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BAKHTIN, M. (V. N. Voloshinov) **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. M. Lahud e Y.F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacionais de Educação Infantil. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, v. 3. 1998

BORBA, Ângela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura.** In: _ O cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23, novembro, 2006. P. 46-55

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana.** São Paulo: Scipione, 1990.

_____. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **O corpo em movimento na Educação Infantil: uma linguagem da criança** In. V EDUCERE – III CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 5. 2005. Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2005. p. 2017-2025

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** – Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HANAUER, Fernanda. **Riscos e rabiscos: o desenho na educação infantil**. Revista de educação do Ideau. Vol. 6 – Nº 13 - Janeiro - Julho 2011.

JOBIM E SOUZA, Solange. L.S. **Vygotsky: linguagem e construção social da consciência**. In: ____ Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas, São Paulo : Papirus, 1994. (p.123 – 136)

JOLY, Ilza, Zenker, Leme, (2003). **Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música**. In: ____ . HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 7.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

MELO, Glória Maria Leitão de Souza. **A linguagem e sua aquisição: abordagens interacionistas**. In: __ Cenários de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem. 2015, 276 p. Tese (Doutorado)

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** - 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PALOMO, Sandra Maria Silva. **Linguagem e linguagens**. Eccos Revista Científica. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v.3, n.2, p.9-15, dez.,2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. In. ____ VASCONCELLOS, Vera Mª Ramos de. SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). Infância (in)visível. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SOUZA, Carlos Eduardo de. JOLLY, Maria Carolina Lima. **A importância do ensino musical na Educação Infantil**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 96 - 110, jan -jun. 2010

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e linguagem. 5ª reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VERDERI, E. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Trad: Rabaça, Ana. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada (o) Professora (o)

A pesquisa intitulada: LINGUAGENS DAS CRIANÇAS EM INTERAÇÕES SOCIAIS DE ATENÇÃO CONJUNTA NA CRECHE E NA FAMÍLIA, aprovada pelo Programa de Iniciação Científica (PIBC) da UEPB/CNPq, está sendo desenvolvida por Sayonara Ramos Marcelino Ferreira Quirino (matrícula: 111215170), Giszélia Oliveira dos Santos (matrícula: 131218735) e Simone Fernandes de Melo (matrícula:131211510), sob coordenação e orientação da Profa. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo, professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba. Os objetivos do estudo são: Investigar as múltiplas linguagens utilizadas por crianças em contextos de interações sociais de atenção conjunta com o adulto, na creche e na família, a fim de que se possa melhor compreender a comunicação por elas estabelecida e a construção dessas linguagens, desde mais tenra idade; Identificar no processo de aquisição da linguagem oral da criança, outras linguagens por elas apreendidas/construídas e expressas; Analisar os espaços oferecidos na creche e na família, para a exploração de múltiplas linguagens pelas crianças; Discutir concepções de professoras sobre linguagem, sobre as linguagens das crianças, e sobre suas práticas pedagógicas na exploração dessas linguagens; Identificar nas interações sociais de atenção conjunta o uso de linguagens por crianças, bem como compreensões e significações que estas atribuem por meio de suas linguagens; Observar se a aquisição/construção da oralidade é impulsionada por interações sociais de atenção conjunta e pelo uso de outras formas de linguagem; Analisar o papel do outro (adulto ou criança) no processo de aquisição/construção de linguagens pela criança.

A pesquisa é de natureza longitudinal, e os dados serão coletados em duas instituições públicas de Educação Infantil, localizadas na zona urbana do município de Campina Grande – PB, envolvendo crianças na faixa etária entre 0 a 03 anos, e professoras que atuam nestas instituições. A coleta será realizada por um período de 04 (seis) meses, a cada 15 dias, através vídeo gravações e de entrevistas, conforme turnos de funcionamento da creche.

Trata-se de um estudo que trará benefícios para práticas pedagógicas e curriculares da educação infantil, com vistas não apenas no processo de aquisição da linguagem falada pelas crianças, mas nas diversas possibilidades que estas têm, de uso e expressão de múltiplas linguagens em contextos de interações sociais de atenção conjunta. Para tanto, solicitamos a vossa colaboração no sentido de: autorizar filmagens em sua turma de atuação; conceder entrevista pré-elaborada; e autorizar a apresentação e publicação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos, em livros, revistas ou anais, relacionados à área das ciências humanas e sociais, seja de forma impressa ou digital.

Quanto aos riscos desta pesquisa, estes se resumem na possibilidade de exposição de manifestações orais de crianças e professores, ocorridas por meio de interações em ambiente escolar, se as consideramos como discursos de sujeitos.

Por fim, o contato com a pesquisadora/ coordenadora, para necessários esclarecimentos, poderá ser feito através dos telefones (83) 3331-5799/988585051; e do e-mail: profgmls@hotmail.com

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Campina Grande, _____ de _____ de _____

Professora (o)

Pesquisadora

Testemunha

Endereço da Pesquisadora: R. Tabelaão Severino de Lacerda, 40 Catolé – Campina Grande - PB

Endereço do Comitê de Ética da UEPB: R. Baraúnas, 351 Universitário, 2º andar, sala 214, fone:33153373

E-mail: cep@uepb.edu.br

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS UTILIZADOS

QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS

PÚBLICO ALVO: professores de creche e de pré-escolar

CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: instituições públicas de Alagoa Nova – PB e
Campina Grande – PB.

Dados de identificação:

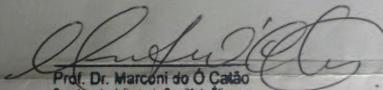
- Nome Completo: _____
- Formação: _____
- Instituição que atua: _____
- Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

Questões:

1. Como você define linguagem?
2. Você considera que criança têm múltiplas linguagens? Por quê?
3. De acordo com sua experiência docente, que linguagens são utilizadas pelas crianças, durante as interações que você estabelece com elas?
4. E nas interações entre as próprias crianças? Que linguagens são mais observadas por você?
5. Você completa, no seu planejamento, a exploração de linguagens pelas crianças? Há algumas mais contempladas? Quais?
6. Você considera importante o acompanhamento ao desenvolvimento de algumas linguagens? Por quê? Quais são essas linguagens?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS PLATAFORMA BRASIL**



Prof. Dr. Marconi do O Catão
Coordenador Adjunto do Comitê de Ética em
Pesquisa envolvendo Seres Humanos da
Universidade Estadual da Paraíba
Prof. Dr. Marconi do O Catão
Coordenador CEP-UEPB

**Título da Pesquisa: LINGUAGENS DAS CRIANÇAS EM INTERAÇÕES
SOCIAIS DE ATENÇÃO CONJUNTA NA CRECHE E NA FAMÍLIA.**

**Pesquisador Responsável: Profa. Dra. GLÓRIA MARIA LEITÃO DE SOUZA
MELO CAAE: 6499516.0.0000.5187**

SITUAÇÃO DO PROJETO:

APROVADO. Data da relatoria:

22/02/2017

Apresentação do Projeto: Projeto encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, para Análise e parecer com fins de elaboração e desenvolvimento de pesquisa, em atendimento ao Edital PIBIC/UEPB/CNPq, Cota

2016/2017, da Universidade Estadual da Paraíba.

Objetivo Geral da Pesquisa: Investigar as múltiplas linguagens utilizadas por crianças em contextos de interações sociais de atenção conjunta com o adulto, na creche e na família, a fim de que se possa melhor compreender a comunicação por elas estabelecida e a construção dessas linguagens, desde mais tenra idade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Conforme a RESOLUÇÃO 466/12, do CNS/MS, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos com graus variados. O presente projeto possui riscos mínimos, caracterizado como “constrangimento aos participantes ou interrupção do seu tempo”. Entretanto, esses riscos serão minimizados pelo compromisso ético dos pesquisadores, e pelos benefícios da pesquisa que poderá gerar impactos para práticas curriculares e pedagógicas de instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade, no sentido de se tecer um olhar para o redimensionamento de algumas dessas práticas, tornando-as mais eficazes na exploração e desenvolvimento da linguagem oral infantil e de outras linguagens que essas crianças apreendem, constroem e expressam, nas interações sociais de atenção conjunta de que participam, seja na escola ou no lar.

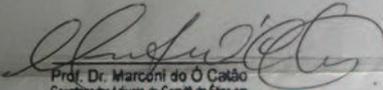
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Sendo o protocolo de pesquisa um conjunto de documentos contemplando a descrição de pesquisa em seus aspectos fundamentais o atual projeto, atende assim aos critérios e diretrizes da Resolução 466/12 do CNS/MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os termos necessários e obrigatórios encontram-se presentes.

Recomendações: Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O projeto encontra-se completo, sem pendências. Diante do exposto, somos pela aprovação.

Campina Grande, 22 de fevereiro de 2017.



Prof. Dr. Marconi do O Catão
Coordenador Adjunto de Camê de Ética em
Pesquisa envolvendo Seres Humanos da
Universidade Estadual de Paraíba
Prof. Dr. Marconi do O Catão
Coordenador CEP-UEPB

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC/UEPB/CNPQ**

CARTA DE ANUÊNCIA

Ilma. Sra. Iolanda Barbosa Silva

Com o objetivo de realizarmos o projeto de pesquisa, intitulado: **LINGUAGENS DAS CRIANÇAS EM INTERAÇÕES SOCIAIS DE ATENÇÃO CONJUNTA NA CRECHE E NA FAMÍLIA**, solicitamos vossa autorização para coletarmos dados, junto a crianças e professoras das seguintes instituições de Educação Infantil: CAIC José Joffily, localizada no bairro das Malvinas e a Creche e Pré-Escola Alcides Cartaxo Loureiro, localizada no bairro do Cinza. A coleta de dados será feita através de filmagens e de entrevistas. Esclarecemos que a investigação não trará custos para as referidas instituições, nem provocará alterações em suas rotinas pedagógicas.

Campina Grande, 08 de setembro de 2016.

Atenciosamente,

Glória Maria Leitão de Souza Melo

Glória Maria Leitão de Souza Melo – Mat. 1234013
Profa. Responsável/Orientadora do PIBIC

Giszélia Oliveira dos Santos

Giszélia Oliveira dos Santos
Aluna/orientanda – Mat. 131218735

Simone Fernandes de Melo

Simone Fernandes de Melo
Aluna/orientanda – Mat. 131211510

AUTORIZAÇÃO:

Iolanda Barbosa da Silva

Iolanda Barbosa da Silva
Secretária de Educação do Município de Campina Grande – PB.

09.09.16
Adelino