

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL

Adriane Oliveira da Costa

**UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS DIFERENTES  
LINGUAGENS DA CRIANÇA**

Santa Maria, RS  
2016

**Adriane Oliveira da Costa**

**UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS DIFERENTES LINGUAGENS  
DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Pós-Graduação Especialização Lato-Sensu em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Docência na Educação Infantil**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Santa Maria, RS  
2016

**Adriane Oliveira da Costa**

**UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS DIFERENTES LINGUAGENS  
DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Pós-Graduação Especialização Lato-Sensu em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Docência na Educação Infantil**.

**Aprovado em 09 de setembro de 2016.**

---

**Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Dóris Pires Vargas Bolzan, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

---

**Maria Talita Fleig, Ms. (UFSM)**

---

**Camila Borges dos Santos, Ms. (UFSM)**  
(Suplente)

Santa Maria, RS  
2016

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter me dado força, coragem e persistência, pois sem essas virtudes não teria conseguido concluir meu Curso. Agradeço por que sempre esteve ao meu lado, guiando o meu coração para o enfrentamento e a solução das minhas dificuldades, que foram muitas.

Agradeço a todas as professoras e profissionais do Curso que compartilharam seus conhecimentos e experiências com comprometimento, dinamicidade e amorosidade ao processo educativo dos sujeitos.

Agradeço as colegas e amigas, da rede municipal de ensino, que desempenharam um papel mediador em mais uma etapa da minha formação profissional.

Agradeço as minhas filhas Stéffani e Stella e ao meu filho Henrique por terem suportado a ausência materna em muitos momentos e, mesmo assim, assumiram com responsabilidade suas tarefas diárias.

E, por fim, agradeço a professora e orientadora deste trabalho, Dr<sup>a</sup> Ana Carla pela sua dedicação, profissionalismo e sábias palavras que usou para instigar-me a profundas reflexões sobre a minha prática e o contexto educativo no qual estou inserida.

## RESUMO

### UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS DIFERENTES LINGUAGENS DA CRIANÇA

AUTORA: Adriane Oliveira da Costa  
ORIENTADORA: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Este trabalho visa apresentar uma experiência de pesquisa ação a qual objetivou desenvolver uma proposta pedagógica que potencialize o desenvolvimento das múltiplas linguagens de uma turma de Pré-escola da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero de Santa Maria-RS, no primeiro semestre de 2016. Nesta direção buscou-se: conhecer os elementos teóricos que abordam as linguagens infantis como meio de educação/aprendizagem; identificar as bases teóricas e legais que orientam as concepções de linguagens na prática do educador de Educação Infantil; e refletir sobre os limites e as possibilidades de considerar as linguagens infantis no processo de aprendizagem das crianças para a qualidade da Educação Infantil, na escola em questão. O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa-ação como uma estratégia para o desenvolvimento do professor pesquisador de sua própria prática e assim utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Os referenciais que deram base ao estudo foram: Barbosa (2009), Freire (1996), Edwards, Gandini e Forman (1999-2016), Brasil (1996-2002-2010), Oliveira (1995), Junqueira Filho (2014), Ludke (2003), Osteto (2000), Tripp (2005), Elliot (1997), Friedmann (2013), Horn (2012), Mello (2005) entre outros. Esta experiência permitiu identificar que as linguagens permeiam o trabalho na Educação Infantil, de modo que estas podem e devem ser potencializadas por meio do brincar, permitindo que as interações e mediações produzidas constituam-se nos eixos da ação pedagógica. A Educação Infantil vem avançando e superando desafios no que tange o trabalho com as múltiplas linguagens presentes na educação das crianças. Busca-se ainda uma escola que componha uma equipe de profissionais com um objetivo em comum: compartilhar suas teorias e práticas tendo como base a “pedagogia da relação e da escuta”. O espaço da Educação Infantil precisa se constituir em um lugar onde as crianças se sintam à vontade para viajar no imaginário, compartilhar, transformar e construir conhecimentos, caminhando para a construção efetiva da cidadania e do bem comum.

**Palavras-chave:** Linguagens. Educação Infantil. Políticas Educacionais. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

### AN EXPERIENCE IN CHILDREN'S EDUCATION: THE DIFFERENT LANGUAGES OF CHILDREN

AUTHOR: Adriane Oliveira da Costa  
ADVISOR: Ana Carla Hollweg Powaczuk

This work aims at presenting an experience of research-action in which it developed a pedagogical proposal that maximizes the development of multiple languages in a preschool group from the Elementary municipal school Martinho Lutero, in Santa Maria/RS, in the first semester of 2016. In this way, it has been sought the following issues: knowing the theoretical elements that approach children language as means of education/learning; identifying the theoretical and legal basis that guide the language conceptions in the practice of the children's education teacher; reflecting about the limits and possibilities of considering children's languages in the learning process in order to have quality in Children's Education in the referred school. The study has been developed from a research-action as a strategy for the development of the research teacher on his own practice, and in this sense using his/her researches to improve teaching and learning processes. The bibliographic benchmarks that served as basis for the study were: Barbosa (2009), Freire (1996), Edwards, Gandini and Forman (1999-2016), Brasil (1996-2002-2010), Oliveira (1995), Junqueira Filho (2014), Ludke (2003), Osteto (2000), Tripp (2005), Elliot (1997), Friedmann (2013), Horn (2012), Mello (2005) among others. This experience allowed identifying the languages that permeate the work in Children's Education, so that they can and must be maximized through playing, providing that produced interactions and mediations constitute pillars of pedagogical action. Children's Education has been advancing and overcoming challenges referring to the work with multiple languages presented in the education of children. A school that arranges a team of professionals with a goal in common: sharing their theories and practices having as basis the "pedagogy of the relation and the hearing", it is also searched. The Children's Education space needs to be constituted in a place where children feel comfortable to travel in the imagination, sharing, transforming and building knowledges, walking for an actual construction of citizenship and common good.

**Key-words:** Languages. Children's Education. Educational Policies. Pedagogical Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Crianças em atividade de Educação Física na quadra da escola .....	24
Figura 2 - Crianças em busca de formigas no pátio da escola para observá-las ...	25
Figura 3 - Colagem de folhas buscadas na natureza (alimento de formiga) .....	25
Figura 4 - Crianças organizam suas brincadeiras e explorações de forma espontânea na sala com data show e brinquedos diversos .....	25
Figura 5 - Crianças em interação espontânea, explorando suas sombras e imagens, enquanto outros utilizam o computador (digitam seus nomes, etc) .....	25
Figura 6 - Crianças se expressando corporalmente .....	26
Figura 7 - Movimentos corporais - brincadeira “terreno minado” .....	26
Figura 8 - Crianças brincando e se observando frente ao espelho com chapéu de dobradura no jornal .....	27
Figura 9 - Crianças escutando histórias com a Dona Rosa .....	27
Figura 10 - Cenário casa da vovó montado na sala de aula .....	28
Figura 11 - Crianças protagonizando histórias no cenário construído na sala .....	28
Figura 12 - Crianças interagindo e produzindo a partir de materiais do universo da leitura e escrita .....	29
Figura 13 - Interação no grupo com materiais .....	29
Figura 14 - Produções artísticas e escritas a partir de evento cultural (Olimpíadas), da exploração lúdica de blocos lógicos e da espontaneidade criativa do grupo .....	29
Figura 15 - Exploração de instrumentos musicais confeccionados com materiais do cotidiano .....	30
Figura 16 – Crianças fazendo pinturas com tinta guache e pincel em figuras gigantes de natureza e dinossauros .....	30
Figura 17 – Criança representando os demais do grupo e o que realmente significou pintar figuras gigantes da natureza e dinossauros .....	30
Figura 18 - Produções modeladas a partir de massas confeccionadas em sala de aula (receita caseira) .....	30
Figura 19 - Criança expondo sua produção modelada .....	30
Figura 20 - Crianças representando através do desenho coletivo a poesia “Se esta rua fosse minha” .....	31
Figura 21 - Preparando os pãezinhos para a Páscoa: explorando os ingredientes e as misturas .....	32
Figura 22 - Modelando os pãezinhos .....	32
Figura 23 - Familiares e crianças no primeiro dia do ano letivo .....	34
Figura 24 - Apresentação das poesias realizadas em casa com os familiares .....	37
Figura 25 - Ouvindo a Lenda do Girassol .....	37
Figura 26 - Plantação das sementes de girassol em potes .....	37
Figura 27 - Apresentação dos ingredientes do pão e questionamentos .....	37
Figura 28 - Mediação entre pares .....	37

Figura 29 - Crianças em momentos de interação na sala de aula .....	38
Figura 30 - Explorando brincadeiras .....	38
Figura 31 - Usando a criatividade: <i>“É uma cidade, tem prédios e casas”</i> .....	39
Figura 32 - <i>“Eu sou um cabelereiro...”</i> .....	39
Figura 33 - Criança organizando a brincadeira .....	39
Figura 34 - Criança liderando a brincadeira .....	39
Figura 35 - Momentos do faz-de-conta .....	41
Figura 36 - Organizando o cenário .....	41
Figura 37 - Construindo o enredo .....	42
Figura 38 - Interagindo com as histórias .....	43
Figura 39 - Compartilhando com os familiares .....	44
Figura 40 - Interações sobre as dinâmicas abordadas .....	44
Figura 41 - Síntese das ideias expostas no diálogo .....	44
Figura 42 - Respostas dos familiares – questões propostas .....	44
Figura 43 - Opinião dos familiares .....	44
Figura 44 - Menino interagindo alegremente com os demais .....	46
Figura 45 - Criança montando casas (cidade) .....	47
Figura 46 - Construindo um prédio .....	47
Figura 47 - Crianças representando dois cachorros .....	48
Figura 48 - Dramatização <i>“Estou dando mamá pro nosso filho”</i> .....	48
Figura 49 - Explorando os diversos instrumentos e seus sons .....	48
Figura 50 - Demonstração pelas crianças de prazer nas interações e explorações possibilitadas .....	48
Figura 51 - Registros gráficos das crianças .....	50
Figura 52 - Exploração dos ingredientes pelas crianças .....	51
Figura 53 - Usando a criatividade .....	51
Figura 54 - Momento de interatividade .....	51
Figura 55 - Imaginando e criando .....	51
Figura 56 - Criação livre .....	52
Figura 57 - Amostra do trabalho pronto .....	52
Figura 58 - Cartaz com os ingredientes da produção de massinha de modelar ....	52
Figura 59 - Representação desenhada e escrita do processo de criação .....	53

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
1.1 MEMORIAL, FRAGMENTOS DA MINHA HISTÓRIA: INFÂNCIA... DIFICULDADES... ESCOLARIZAÇÃO... EXPERIÊNCIAS... ESPERANÇA .....	11
<b>2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
2.1 TEMA .....	16
2.2 PROBLEMA .....	16
2.3 OBJETIVOS .....	16
<b>2.3.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>16</b>
<b>3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>17</b>
<b>4 CONTEXTO DA PESQUISA E SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
<b>5 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>21</b>
<b>6 A PROPOSTA “BRINCANDO, INTERAGINDO E APRENDENDO” .....</b>	<b>34</b>
6.1 ATIVIDADES DE SONDAÇÃO .....	34
<b>6.1.1 Entrevista Semiestruturada .....</b>	<b>34</b>
<b>6.1.2 Círculo de Diálogo: Questões... Escuta... Fala... Pensamento e Imaginação .....</b>	<b>35</b>
<b>6.1.3 Brincar... Explorar... Interagir... Criar... Fantasiar .....</b>	<b>38</b>
6.2 SEGUNDA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS FAMILIARES .....	43
6.3 OBA, SURPRESA NA SALA! INSTRUMENTOS... BRINQUEDOS... SONS... ESPAÇO REORGANIZADO .....	45
6.4 MASSINHA DE MODELAR E A RECEITA: ORALIDADE... TRAÇOS... FORMAS... REPRESENTAÇÕES... EXPRESSÕES .....	50
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXO A - Autorização dos pais / responsáveis para divulgação das fotos e filmagens utilizadas na pesquisa .....</b>	<b>61</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho visa apresentar uma experiência de pesquisa ação a qual objetivou desenvolver uma proposta pedagógica que potencialize o desenvolvimento das múltiplas linguagens de uma turma de Pré-escola da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero de Santa Maria-RS, no primeiro semestre de 2016.

A intenção dessa investigação é decorrente da minha constituição como educadora, que teve início com o ingresso no Curso de Graduação em Pedagogia Habilitação Pré-escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a experiência de cinco anos com berçários e, agora, com pré-escolares, na rede municipal de ensino.

No contexto da Educação Infantil percebe-se ainda uma prática voltada apenas para o assistencialismo (com as crianças de zero a três anos) e outra conteudista e/ou propedêutica (com as crianças pré-escolares de quatro e cinco anos) para os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, centrada na preparação ou prontidão para os anos iniciais. Dessa forma, a especificidade da Educação Infantil que considera o desenvolvimento integral e os direitos da criança de zero a cinco anos de idade, a articulação do cuidar com o educar, a partir dos campos de experiências, defendida pelas políticas públicas são desconsideradas ou negligenciadas.

É necessário que o entendimento do educador como o mediador responsável por uma prática que potencialize as múltiplas linguagens infantis, se concretize em todos os espaços da Educação Infantil. A partir das diferentes situações ocorridas no cotidiano dos grupos de crianças, do contexto da história sociocultural e da diversidade de cada faixa etária desse nível da Educação Básica, é que se constrói a atividade real e significativa na vida da criança.

Esta nova abordagem que, ainda é muito recente nas práticas escolares e, por isso, desafiadora, necessita de muitos estudos para se ter clareza da ação pedagógica (o que e como fazer?), que garanta o aprendizado das diferentes linguagens infantis e, a partir delas, conforme o que está regulamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

As linguagens permeiam o trabalho na Educação Infantil, e com a brincadeira e a interação, constituem-se nos eixos da ação pedagógica junto às crianças. Por vezes, quando se fala em linguagem é comum remeter à linguagem verbal e escrita,

igualmente fundamental para o desenvolvimento infantil. No entanto, alguns educadores acabam priorizando essas duas formas de linguagem na educação das crianças, em detrimento de outras, privando-as de novas vivências, novas experiências que ampliem seus conhecimentos. Nesse sentido, a Educação Infantil vem buscando superar esse entendimento de linguagem e considerando que a criança se comunica e se expressa por meio de múltiplas linguagens, escreve Loris Malaguzzi em sua poesia:

A criança é feita de cem.  
 A criança tem uma centena de línguas  
 cem mãos uma centena de pensamentos  
 uma centena de maneiras de pensar  
 de brincar, de falar.  
 Uma centena. Sempre de uma centena de  
 modos de escutar, de admiração, de amar  
 cem alegrias para cantar e compreender  
 cem mundos para descobrir  
 cem mundos para inventar  
 cem mundos para sonhar.  
 A criança tem uma centena de línguas  
 (E um cem cem cem mais)  
 mas eles roubam 99.  
 A escola e a cultura  
 separar a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos  
 fazer sem cabeça para ouvir e não falar  
 de compreender sem alegria  
 de amar e de maravilhar-se  
 só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe: para descobrir o mundo já está lá  
 e do cem eles roubam 99.  
 Dizem-lhe: que trabalho e lazer  
 realidade e fantasia  
 ciência e imaginação  
 o céu e a terra  
 razão e sonho são coisas que não pertencem juntos.  
 E assim eles dizem que a criança que o cem não existe.  
 A criança diz: De jeito nenhum. O cem é lá.

A organização desse estudo é sistematizada em capítulos e subcapítulos. No primeiro capítulo apresento a temática, justificativa e organização do que é enfocado. No subcapítulo do memorial relato fragmentos da história da minha infância e da constituição como pessoa e profissional. O segundo capítulo é constituído pelo desenho da investigação: tema, problema, objetivos geral e específicos. No terceiro capítulo abordo o encaminhamento metodológico. No quarto capítulo, se caracteriza o contexto e os sujeitos da pesquisa. No quinto capítulo se

referenciam as múltiplas linguagens e o trabalho pedagógico na educação infantil, situando-as como proposta pedagógica da investigação. No sexto capítulo apresento a proposta de trabalho construída e desenvolvida e, nos subcapítulos, são elencadas as ações, problematizações e relações com o contexto teórico-prático. E no sétimo capítulo, as considerações finais, onde são caracterizadas as implicações da pesquisa-ação como possibilidades e também seus embates no contexto investigado e no cenário da Educação Infantil.

### 1.1 MEMORIAL, FRAGMENTOS DA MINHA HISTÓRIA: INFÂNCIA... DIFICULDADES... ESCOLARIZAÇÃO...EXPERIÊNCIAS... ESPERANÇA...

Para contar a minha história reporto sempre a minha infância, com lembranças amargas da pobreza financeira, das deficiências afetivas e das relações familiares patriarcais, machistas e violentas. Por outro lado, talvez, o olhar construído pela minha trajetória de formação, as minhas memórias são de esperança, consolo e agradecimento, pois percebo que todas as necessidades, turbulências e feridas psicoemocionais, fizeram parte do processo de fortalecimento, sobrevivência e constituição de um profissional, antes de tudo, de um ser humano digno que, na medida do possível, defende a vida de forma comprometida com a justiça.

Foi durante minha escolarização, em uma escola rural multisseriada e unidocente, já com oito anos de idade, que me senti útil e esperançosa, pois via naquela professora a alegria, a amorosidade e a importância em aprender para “vencer e vir a ser alguém na vida”. Também foi no contexto familiar conflituoso e contraditório que adquiri princípios morais de valorização e respeito ao outro e a tudo que lhe diz respeito, mesmo sendo de forma autoritária. A realidade difícil continuou durante meu percurso de estudante, pois para dar continuidade aos estudos precisei batalhar sozinha e longe do seio familiar, dando conta do próprio sustento, desde os doze anos de idade.

Nesse percurso, com altos e baixos, nunca desisti e deixei de acreditar nas possibilidades de luta e esperança por um mundo melhor e mais humanizado, que na minha percepção somente a educação pode proporcionar, a qualquer sujeito, independente de sua realidade social, econômica e cultural.

Quando cheguei à universidade fui conhecendo um pouco das concepções de alguns teóricos da educação, então percebi que tudo aquilo começava a ter sentido em minha vida, me remetendo ao passado, presente e futuro, pois:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança... A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário... A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica... Só há história, onde há tempo problematizado e não pré-dado. (FREIRE, 2004, p. 72).

A partir das leituras e reflexões sobre as ideias de Freire, Vygotsky, Piaget, Freud e muitos de seus seguidores que as memórias amargas da minha infância foram se transformando em doces lembranças, durante a minha formação inicial. Pude refletir o porquê dessa transformação? Uma das respostas se fundamenta pela ambiguidade dos fatos. Ao mesmo tempo em que enfrentava uma realidade muito pobre economicamente e longe de qualquer recurso material, tecnológico, de saúde, etc. tinha o contato riquíssimo com os recursos advindos da natureza.

Apesar de desde sempre precisar batalhar pela sobrevivência em meio ao mundo dos adultos, a adversidade da infância sempre se esteve presente: o brincar e o interagir com as possibilidades que o ambiente oferece às crianças que ali se fazem presentes. Realidade esta que consigo transpor às memórias da minha infância e me convencer que através da interação com a natureza a criança tem um habitat do brincar vivo e o orgânico. As coisas são absolutamente como a vida oferece. Nada se vê de forma complicada, mas na simplicidade de ser o que é. Quando as crianças estão em contato com a natureza elas colocam em jogo as expressões corporal e oral e muitas das linguagens infantis. Exploram e apreciam tal espaço com seus elementos também do ponto de vista ético (valorização, respeito, etc.) e estético (beleza, apreciação, encantamento, etc.).

Esse contato foi muito importante. Quando criança, de forma muito autêntica, entendi as relações intrínseca à natureza e a mim mesma, sentindo-me inteiramente envolvida e comungando com aquele ambiente a essência da minha infância. O

contato com a natureza era vivencial e não se dava pelo conhecer, informar e alertar. E sim através do explorar, do sentir e do testar algo bem simples e concreto, mesmo sendo, na maioria das vezes, em situações de “trabalho infantil”. Sozinha ou na companhia do adulto, podia olhar o céu, observar as plantas, admirar os insetos, vivendo o que aquele momento permitia, com alegria e um jeitinho bem particular de ser criança.

Todas as experiências do passado vinham a se somar com as leituras das palavras de defensores da educação popular como Paulo Freire em suas tantas obras que nos deixou as quais considero como tesouros da educação.

Ao longo de minha trajetória discente na universidade, a pesquisa esteve sempre presente, tive a oportunidade de participar de projetos como colaboradora e bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de bolsas PROLICEN<sup>1</sup>/CNPq<sup>2</sup>/PIBIC<sup>3</sup>/UFSM<sup>4</sup>, nos projetos “Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão: novas possibilidades para a formação do educador”, “Prática de Ensino Reflexiva em Educação Infantil”, “A Pesquisa enquanto Processo Metodológico e de Reflexão na Formação Inicial de Professores da Educação Infantil” e “Reflexos Teórico-Metodológicas sobre a Prática de Ensino na Formação do Professor de Educação Infantil: uma abordagem sócio histórica”. Esses projetos, em parceria com algumas escolas de Santa Maria, visavam oferecer oportunidades concretas para alunas estagiárias, do 7º e 8º semestres da Pedagogia. Tais oportunidades me proporcionaram conhecer os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no CE junto a PRPGP<sup>5</sup>/UFSM, além, é claro, de estar inserida desde o início da formação no contexto real das práticas de ensino em Educação Infantil.

Sendo assim e decorrente a minha formação (1999), fui contratada como professora de Educação Infantil pela Escola Adventista de Santa Maria, na qual atuei no período de 2001 a 2005, com crianças de maternais e pré-escolares. Foi ao iniciar a experiência com berçários que a necessidade de dar continuidade a minha formação em Educação Infantil se tornou mais instigada, pois foi um grande desafio, já que a minha formação (1999) foi voltada para o pré-escolar, conforme a grade

---

<sup>1</sup> Programa de Licenciaturas.

<sup>2</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>3</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

<sup>4</sup> Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>5</sup> Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

curricular do Curso de Pedagogia, na época. Comecei com muitas pesquisas bibliográficas, observações e reflexões a partir das interações com as próprias crianças. As questões não ficavam no nível apenas da minha formação, mas eram muito maiores em termos da concepção da escola e das famílias. O trabalho no berçário era percebido como o “menos importante”, o qual exige apenas o papel de um bom cuidador, por parte do professor. Mas como a minha concepção, ampliada a partir dos estudos e discussões realizadas durante a graduação (produção acadêmica e formação profissional) e na experiência profissional, não se fechava com o viés assistencialista, continuei em busca de uma ação de qualidade com os bebês.

Em 2002 fui nomeada como professora de séries iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual, no qual desenvolvi a função de professor alfabetizador até o final de 2014, motivo pelo qual me mantive afastada, por algum tempo, da prática com Educação Infantil. Desde 2010, sou professora nomeada da rede municipal de ensino de Santa Maria e atuei com berçários (I e II), em uma Escola de Educação Infantil, da zona oeste, até o final de 2015.

Além das pesquisas bibliográficas e das trocas de experiências com colegas, procurei por subsídios teóricos ingressando no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria, em 2014.

Cabe ressaltar que atualmente estou atuando em uma escola municipal da mesma região, estou como coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais e professora de Pré-escola, nível B. Esta atuação tem me colocado diante do desafio de defender a importância de um trabalho na Educação Infantil realmente focado na criança.

Nesses dezesseis anos de prática com crianças entre zero e seis anos de idade acredito e busco por práticas da esperança, da amorosidade, da alegria, das diversidades, das trocas e das transformações dos indivíduos para sujeitos participativos e colaborativos. Entendo também que é dever do professor mediar, criando sempre que possível, contextos interessantes, ou seja, espaços como possibilidades de um “vir-a-ser”.

Foi nessa caminhada de prática e formação que o tema de estudo se voltou para as linguagens na Educação Infantil das escolas, onde atuei e atuo. A partir de leituras, estudos e reflexões acerca das Políticas Públicas da Educação Infantil, dos

Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e do trabalho desenvolvido especificamente com os berçários, no período de 2010 a 2015, e com a pré-escola, atualmente, na rede municipal de ensino, surgiram muitos questionamentos referentes às abordagens teórico-práticas observadas nesses contextos. E, conseqüentemente, a necessidade da reflexão-ação enfocando as expressões e as linguagens da criança, para percebê-la como autêntica protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

## 2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

### 2.1 TEMA

As Linguagens infantis e o trabalho pedagógico na Educação Infantil

### 2.2 PROBLEMA

Como garantir experiências que considere e potencialize as linguagens infantis da turma de Pré-escola, nível B (5 e 6 anos), da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero de Santa Maria-RS?

### 2.3 OBJETIVOS

#### 2.3.1 Objetivo Geral

- Desenvolver uma proposta pedagógica que potencialize o desenvolvimento das múltiplas linguagens de uma turma de Pré-escola da EMEF Martinho Lutero de Santa Maria-RS.

#### 2.3.2 Objetivos Específicos

- Conhecer os elementos teóricos que abordam as linguagens infantis como meio de educação/aprendizagem;
- Identificar as bases teóricas e legais que orientam as concepções de linguagens na prática do educador de Educação Infantil;
- Refletir sobre os limites e as possibilidades de considerar as linguagens infantis no processo de aprendizagem das crianças para a qualidade da Educação Infantil, na escola em questão.

### 3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Pesquisar em educação pressupõe o pesquisador como sujeito envolvido na construção de sua própria investigação, tendo contato direto, estreito e prolongado do mesmo com o ambiente e a situação que está sendo investigada, mantendo a originalidade e contexto das pessoas, gestos e palavras estudadas. Importante considerar que, por ser pesquisa qualitativa, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo, então, a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, os quais não podem ser reduzidos.

Sabe-se que a pesquisa científica é um processo permanentemente inacabado e, nesse processo, o estudo de abordagem qualitativa surge como uma proposta de investigação que, sem perder seu caráter científico, possibilita que o investigado tenha maior participação, apropriação do processo e dos resultados obtidos. Não se tratam de cobaias, mas sim, de coautores no processo de construção do conhecimento, sendo todos sujeitos da investigação.

Tendo em vista os objetivos deste estudo define-se como abordagem metodológica a pesquisa ação, processo que objetiva investigar a própria prática com a finalidade de melhorá-la.

A pesquisa-ação é uma metodologia coletiva que favorece as discussões e a produção de saberes específicos sobre a realidade vivida. Essa fundamentação teórico-prática busca pelo enfraquecimento da organização das instituições mais tradicionais, que são mantidas por uma estrutura hierárquica em que cada um (setor/cargo/especialidade) cuida da sua função de forma individualizada, fragmentando assim a realidade.

Se caracteriza por ser uma prática desnaturalizadora e enfoca nas reflexões as relações de poder com a intenção de desarticular os discursos e ações corriqueiras do convívio social. Se tratando aqui especificamente da prática escolar.

Neste processo metodológico, podemos descrever um ciclo investigativo o qual contempla: o diagnóstico da situação problema, o planejamento das ações, a seleção de espaços, materiais e atividades e das intervenções e reflexões, como possíveis modificações de uma realidade.

Conforme Tripp (2005, p. 445):

A pesquisa-ação é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

A pesquisa-ação não deve ser confundida com um processo solitário de auto avaliação; mas, sim, como uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e do processo de se investigar sobre ela. A ênfase social pode ser descrita pelo movimento de teorização implicado na reflexão. A busca pelos referenciais e normativas constituem-se nos múltiplos outros que são chamados para avaliar a própria prática.

Segundo Elliot (1997) a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente num movimento dinâmico e dialético de reflexão e ação, conforme o seguinte ciclo:

Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação; proceder aos mesmos passos para uma nova situação prática. (ELLIOT, 1997, p.17).

As estratégias ou documentação pedagógica utilizada para o processo da pesquisa-ação se concretizar foram os registros escritos, fotografados e filmados de todos os momentos: diagnóstico da situação prática/problema, planejamento das ações, desenvolvimento das ações/atividades e avaliação das mesmas, reflexão e compreensão dos resultados e nova situação prática. Para a coleta de dados, no processo da pesquisa-ação, foram realizados: entrevista e reuniões com familiares, círculos de diálogos com a turma, reflexões junto à equipe gestora da escola, observações do desenvolvimento de todas as atividades planejadas e dos sujeitos envolvidos, fotos, diário com registros escritos e filmagens.

Nos momentos de entrevistas e reuniões foram coletadas as autorizações com as assinaturas dos pais / responsáveis pelas crianças para que a divulgação das fotos e filmagens fossem utilizadas na pesquisa realizada. A autorização encontra-se em anexo (Anexo A).

#### 4 CONTEXTO DA PESQUISA E SUJEITOS DA PESQUISA

Este trabalho visa apresentar e promover a reflexão sobre as diferentes linguagens presentes na educação das crianças. Aborda a importância e as possibilidades de trabalhar essas formas de comunicações e expressões como linguagem na educação de uma turma de pré-escolares composta por vinte crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, da zona urbana periférica de Santa Maria.

A escola está localizada na zona oeste da cidade. Apresenta uma estrutura física, interna e externa, bastante delimitada e com muitos problemas de infraestrutura. Compreendem cinco salas de aula, um laboratório de informática que é utilizado também como sala de reuniões e como audiovisual, sala de Atendimento Especializado, sala dos professores, uma pequena sala para gestão e secretaria, cozinha, três banheiros e um saguão.

Atende crianças e adolescentes entre cinco e quinze anos, compreendendo a pré-escola, nível B (Educação Infantil), anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Com turma única para cada nível e ano. Funciona nos turnos manhã (anos iniciais) e tarde (pré-escola e anos finais). No total, são em torno de duzentos e trinta alunos. A sala da pré-escola é compartilhada com o primeiro ano do Ensino Fundamental, no turno inverso.

A turma da pré-escola é composta por crianças entre cinco e seis anos. Duas delas já completaram seis anos, as demais ainda estão com cinco anos, destas, treze são meninos e sete são meninas. Uma dessas crianças é cadeirante devido a uma Deficiência Física. Aparentemente a deficiência física compromete o aparelho locomotor, compreendendo o sistema osteoarticular, o sistema muscular e também a fala.

Pertencem a famílias de classe média baixa, muitas com dificuldades financeiras bem acentuadas, além do envolvimento com o crime (homicídios, tráfico e uso de drogas, etc.). Apesar desse contexto socioeconômico, que em alguns casos, caracteriza relações de violência verbal e/ou física entre os sujeitos, as crianças estão em pleno desenvolvimento de suas aprendizagens, sendo bastante curiosas e participativas em todo tipo de atividade proposta.

Sendo crianças curiosas, comunicativas e competitivas, adoram novidades e atividades com expressão corporal e oral, pinturas, modelagens e com diversas possibilidades de explorações (materiais, espaços, recursos...). Além, é claro, de saber da importância e as possibilidades de trabalhar essas formas de comunicações e expressões como linguagem na educação dessas crianças. Percebe-se uma realidade riquíssima para planejar e desenvolver ações permeadas pelas linguagens infantis e de se ter inúmeras possibilidades para a pesquisa participativa sobre a temática em questão.

## 5 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto das políticas públicas há mudanças conceituais e de funções na história da Educação Infantil. A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ampliam os conceitos de cuidado e introduzem as funções educativas e a educação se torna um direito da criança ao garantir o atendimento em creches e pré-escolas como direito social da mesma. Com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9.394/96), a Educação Infantil é concebida como a primeira etapa da Educação Básica, objetivando garantir à criança o acesso a processos de apropriação de conhecimentos, aprendizagens, o desenvolvimento integral e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Rossetti-Ferreira (2011, p. 182) destaca que o contexto da Educação Infantil deve prever:

As condições de acolhimento, a indissociabilidade do cuidar e educar, um ambiente que propicie a exploração e o desenvolvimento da autonomia, um uso individual e coletivo que leve em conta as habilidades que as crianças possuem, as interações das crianças e delas com os adultos, as aprendizagens sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente e a participação ativa da família.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam a organização das instituições que se dedicam ao atendimento de crianças da faixa etária de zero a cinco anos.

A partir disso, as discussões têm sido em prol de como orientar as práticas junto às crianças de até três anos e às de quatro e cinco anos. Na primeira faixa etária, de forma a integrar o cuidar com o educar e, na segunda, prevendo formas de garantir a continuidade ao processo de aprendizagens e desenvolvimento integral, sem priorizar ou antecipar conteúdos do Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil colocam que:

As práticas pedagógicas devem garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (BRASIL, 2010, p. 25).

Dessa forma, as linguagens se tornam parte integrante do currículo da Educação Infantil e a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico, das instituições de educação infantil e daquelas que atendem também turmas dessa etapa da educação, deve trazer em seus objetivos a garantia de que a criança tenha acesso:

A processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Falar de linguagens na Educação Infantil é viabilizar a vez e a voz das crianças, ou seja, considerar seus brincares, suas culturas lúdicas, seus dizeres, as imagens, imaginações, suas expressões e olhares. Permitir que aprendam e se desenvolvam fazendo, falando e brincando. Para que isso aconteça é preciso oferecer espaços, materiais e oportunidades diversificadas, tendo um olhar e um ouvir dinâmico, atento e flexível em relação às diversidades do grupo.

É importante dar voz às crianças, pois elas estão permanentemente falando, dizendo, expressando, por inúmeros meios, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos, mesmo sem consciência de fazê-los, assim, também como a necessidade de ouvir e olhar as crianças sem querer enquadrá-las, nos detendo e percebendo nossos próprios sentimentos e percepções – nossos e delas. (FRIEDMANN, 2013, p. 31).

Nessa mesma perspectiva, compreender o conceito de aprendizagens, culturas, vivências, diversidades, linguagens, enfim, é desenvolver uma proposta pedagógica em que, o respeito ao olhar do outro, à percepção de mundo que a criança traz consigo mesmo, é acolhido e sustentado como fundamental nas ações planejadas e executadas.

A função da Educação Infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história. Práticas sociais que se aprendem através do conhecimento de outras culturas, das

narrativas tradicionais e contemporâneas que possam contar sobre a vida humana por meio da literatura, da música, da pintura, da dança. Isso é histórias coletivas que, ao serem ouvidas, se encontram com as histórias pessoais, alargando os horizontes cognitivos e emocionais através do diálogo, das conversas, da participação e da vida democrática. (BARBOSA, 2009, p. 12-3).

O caráter e a essência das ações planejadas e executadas estão marcadas e envolvem todo o cotidiano das crianças. O educador assume uma postura de inserir as mesmas no mundo simbólico de sua cultura, interpretando suas expressões, gestos, atitudes e criando possibilidades de interações, trocas de experiências e partilhas de significados para o acesso a novos conhecimentos.

As linguagens devem permear o trabalho na Educação Infantil, de modo que estas sejam potencializadas via brincar, permitindo que as interações e mediações produzidas constituam-se nos eixos da ação pedagógica. A criança se comunica e se expressa por meio de múltiplas linguagens. Loris Malaguzzi em sua poesia “As cem linguagens da criança” instiga a reflexão sobre a importância e as possibilidades de trabalhar as diversas formas de comunicações e expressões como linguagem na educação de crianças pequenas. As linguagens devem ser consideradas no universo infantil, pois refletem o modo de ser da criança: o criar, o brincar, o sonhar, o estar com o outro, entre tantas outras expressões e manifestações de suas necessidades, desejos, prazeres, sentimentos, vivências, etc.

Quanto a esses modos de ser como linguagens geradoras de conteúdos significativos na Educação Infantil, Junqueira Filho coloca que:

O mundo é linguagem e conteúdo. Tudo o que existe é linguagem e conteúdo. Os professores e as crianças são linguagem e conteúdo. A aventura está em fabricar as estratégias e as ferramentas que tornam possível essa aproximação. O truque está em não desmedir o olhar, não eternizar as ideias e as representações, não aprisionar a vida em signos parados. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p. 10).

Compreender as linguagens e os conteúdos infantis é considerar a espontaneidade das crianças e não apenas a intencionalidade dos adultos e exclusivamente a do professor, como é de costume e culturalmente cultivado nas práticas corriqueiras de sala de aula. Nos anos iniciais, o modo como os conteúdos

são trabalhados se dá a partir do preenchimento de folhas e mais folhas com desenhos, pinturas, letras, números, atividades repetitivas.

Em outras palavras, a educação não se baseia no desenvolvimento progressivo das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa. Tudo que lhe é apresentado/ensinado lhe chega de fora, das mãos do professor, como adquirir hábitos de forma técnica, mecânica e sem significado algum para suas vivências e, conseqüentemente, ao desenvolvimento integral da criança. É preciso que a aprendizagem dos pequenos seja adquirida num processo de partilha de vivências e conhecimentos, onde todos sejam sujeitos e protagonistas de sua história, da comunidade e, quem sabe, do mundo.

As crianças estão em processo da descoberta de conhecimentos e da própria subjetividade para escutar e crescer como sujeitos sociais. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido foi pautado nas múltiplas linguagens presentes no cotidiano da educação infantil, a linguagem oral, a linguagem corporal, a linguagem musical e a linguagem por meio das artes visuais (pintura, desenho, modelagem, etc.). A definição das ações a serem desenvolvidas tiveram por base as manifestações, os interesses e as necessidades das crianças, elementos que foram levantados nos momentos iniciais da pesquisa.

Sendo assim, as ações propostas e desenvolvidas estiveram sempre pautadas no movimento, na oralidade, nas brincadeiras e interações espontâneas, nas expressões artísticas livres e criativas e nos experimentos científicos com recursos naturais e também tecnológicos (Figuras 1, 2, 3, 4 e 5).

Figura 1- Crianças em atividade de Educação Física na quadra da escola.



Figura 2 - Crianças em busca de formigas no pátio da escola para observá-las.



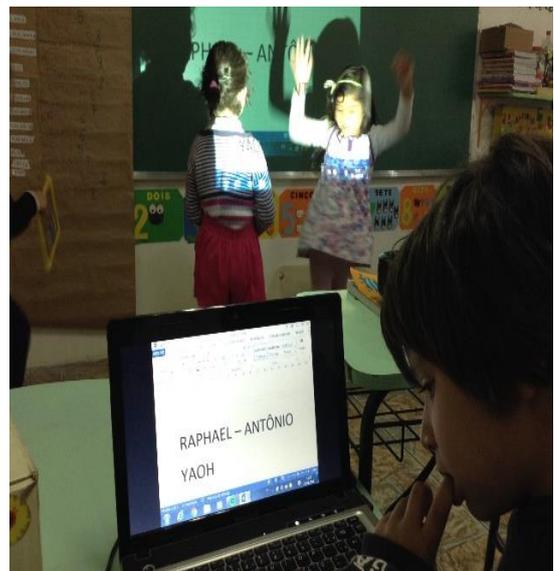
Figura 3 - Colagem de folhas buscadas na natureza (alimento de formiga).



Figura 4 - Crianças organizam suas brincadeiras e explorações de forma espontânea na sala com data show e brinquedos diversos.



Figura 5 - Crianças em interação espontânea, explorando suas sombras e imagens, enquanto outros utilizam o computador (digitam seus nomes, etc).



O tempo com a exploração, o controle e as conquistas dos **movimentos corporais** (Figuras 6 e 7) é fundamental. O movimento é a linguagem dos pequenos que ainda não falam e continua sendo a maneira de se expressar daqueles que já se comunicam com palavras. Quanto mais o professor incentivar o movimento, maior será o aprendizado de cada um sobre si mesmo e o desenvolvimento da capacidade de expressão, aprendendo a falar corretamente, a expressar seus sentimentos e vontades e a comunicar-se com os outros.

Figura 6 – Crianças se expressando corporalmente.



Figura 7 – Movimentos corporais - brincadeira “terreno minado”.



Exploram as propriedades dos objetos, ambientes e descobrem a autonomia quando podem locomover-se livremente e explicitar seus desejos através da linguagem, e também, ao identificar brinquedos, objetos, espaços de que mais gostam, ao escolher os colegas com os quais querem brincar e ao organizarem suas próprias brincadeiras. Percebem que objetos e pessoas possuem significados e brincam com eles em atividades exploratórias (Figura 8). É pela experimentação que a criança se depara com as novidades do espaço, sente cheiros e percebe sons, texturas, tamanhos, formas, quantidades, etc.

Figura 8 – Crianças brincando e se observando frente ao espelho com chapéu de dobradura no jornal.



O brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. As crianças têm de aprender a brincar com os adultos e as outras crianças, mais novas e mais velhas (Figuras 9, 10 e 11). O movimento e as sensações de movimentos são os primeiros divertimentos que os adultos oferecem às crianças. Enquanto está recebendo essa atenção, ela interage através do olhar, com sorrisos e imitando os gestos e falas aprendidos. Quando se brinca, estimula e conversa com as crianças, ensina-os a brincar, se expressar e interagir com os demais do grupo.

Figura 9 - Crianças escutando histórias com a Dona Rosa.





Figura 10 – Cenário casa da vovó montado na sala de aula.



Figura 11 - Crianças protagonizando histórias no cenário construído na sala.

Para que a **linguagem oral e escrita** se desenvolva, cabe ao professor reconhecer a intenção comunicativa dos gestos, movimentos e falas promovendo a interação no grupo (Figuras 12 e 13). É muito importante e necessária a interferência do educador como propositor e dinamizador das interações comunicativas entre as crianças. Propor atividades como cantigas de roda, canções, histórias, poesias, trava-línguas, exploração de materiais do universo da leitura e escrita, etc. são meios riquíssimos de promover o contato e a brincadeira com as palavras (Figura 14) e de estimular a atenção a sua sonoridade.

Figura 12 – Crianças interagindo e produzindo a partir de materiais do universo da leitura e escrita.



Figura 13 – Interação no grupo com materiais.



Figura 14 – Produções artísticas e escritas a partir de evento cultural (Olimpíadas), da exploração lúdica de blocos lógicos e da espontaneidade criativa do grupo.



A **música** (Figura 15) e as **artes visuais** (Figuras 16, 17, 18 e 19) são dois meios de as crianças entrarem em contato com o que ainda não conhecem. Na primeira infância, as linguagens se misturam e um mesmo objeto pode ser usado para modelar, amassar, rasgar, jogar, rabiscar, pintar ou fazer som.

Figura 15 – Exploração de instrumentos musicais confeccionados com materiais do cotidiano.



Figura 16 – Crianças fazendo pinturas com tinta guache e pincel em figuras gigantes de natureza e dinossauros.



Figura 17 – Criança representando os demais do grupo e o que realmente significou pintar figuras gigantes da natureza e dinossauros.



Figura 18 - Produções modeladas a partir de massas confeccionadas em sala de aula (receita caseira).



Figura 19 – Criança expondo sua produção modelada.



Quando as crianças têm a oportunidade de participar de atividades com as múltiplas expressões e linguagens certamente desenvolvem mais a capacidade cognitiva.

O tempo dedicado ao desenho e ao faz-de-conta, na escola da infância, precisa ser revisto no intuito de receber uma atenção especial do professor. Ao tratar dessas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana. (MELLO, 2005, p. 28).

Para que a apropriação efetiva da leitura e da escrita ocorra como uma linguagem de expressão e de conhecimento de mundo, precisamos garantir o uso profundo pela criança do faz-de-conta, da expressão oral e corporal, das pinturas, modelagens, recortes, montagens, colagens, dobraduras, do desenho livre, experimentos científicos, culinária, etc (Figuras 20, 21 e 22).

Essas experiências devem ser percebidas como forma de expressão e significados pessoais, por parte das crianças, quanto ao universo da cultura e da natureza.

Figura 20 – Crianças representando através do desenho coletivo a poesia “Se esta rua fosse minha”.



Figura 21 - Preparando os pãezinhos para a Páscoa: explorando os ingredientes e as misturas.



Figura 22 – Modelando os pãezinhos



Tendo em vista que as crianças estão em processo da descoberta de conhecimentos e da própria subjetividade para escutar e crescer enquanto sujeitos sociais, o trabalho desenvolvido ao longo do estudo foi pautado na exploração e potencialização das múltiplas linguagens presentes no cotidiano da Educação Infantil, a linguagem oral, a linguagem corporal, a linguagem musical e a linguagem por meio das artes visuais (pintura, desenho, recorte, montagem, dobradura, modelagem, experimentos, etc). A definição das ações a serem desenvolvidas tiveram por base as manifestações, os interesses e as necessidades das crianças entrelaçados com os conhecimentos e saberes referenciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim sendo:

Os **Campos de Experiências** colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças. As experiências, geralmente interdisciplinares, podem ser pensadas e propostas na interseção entre os campos de experiência. Na definição e denominação dos Campos de Experiências na BNCC para a EI, mais uma vez partiu-se do que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados as crianças, associados as suas experiências. (BRASIL, 2016, p. 63-4).

Considero que o cotidiano do trabalho pedagógico precisa contemplar as explorações, as interações e as reações das crianças, garantindo, assim, momentos

de aprendizagem de modo articulado entre os campos de experiências<sup>6</sup>, conforme o que é proposto pela Base Curricular Nacional Comum à Educação Infantil e pelos demais documentos legais que norteiam essa etapa da Educação Básica.

---

<sup>6</sup> O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

## **6 A PROPOSTA “BRINCANDO, INTERAGINDO E APRENDENDO”**

A proposta foi construída a partir de observações e registros do cotidiano das crianças e em conversas com familiares do grupo. A partir desses momentos identificou-se a necessidade de promover situações significativas para as crianças que desencadeassem o desenvolvimento da autonomia e de relações positivas, ou seja de interações saudáveis entre as crianças, destas com os espaços e objetos e com os demais sujeitos do ambiente escolar.

Sendo assim tornou-se necessário pensar em materiais, espaços adicionais e momentos diversificados, ou seja, em ambientes e atividades cuidadosamente organizados, onde a fala, a escuta e o protagonismo infantil são os principais promotores e construtores de aprendizagem e desenvolvimento.

Veremos a seguir algumas dessas ações que viabilizaram a pesquisa-ação de que se trata este trabalho.

### **6.1 ATIVIDADES DE SONDAGEM**

As atividades de sondagem para problematização do contexto da turma e planejamento das primeiras atividades/ações se deu em três momentos.

#### **6.1.1 Entrevista Semiestruturada**

Figura 23 - Familiares e crianças no primeiro dia do ano letivo.



No primeiro momento foram recepcionados os familiares (Figura 23) e marcadas entrevistas, de forma individual, conforme os seguintes assuntos: organização do ambiente familiar; atividades lúdicas e educativas do dia a dia; comportamento em geral; saúde; termos de compromisso da família com a vida escolar da criança (participação, frequência, atestado médico de saúde...); autorizações para atividades extraclasse e para uso de imagens fotográficas de contextos pedagógicos em mídias. Essas questões foram levantadas e sistematizadas de forma a subsidiar o trabalho a ser desenvolvido com as crianças.

As demandas evidenciadas a partir do diagnóstico com os familiares foram: Limites x atos compensadores e limites em experiências que as crianças se sentem contidas pelo comando e interesse do adulto; possibilidades e compromisso das crianças, familiares e educadores a partir de ações participativas de todos os envolvidos num processo de reflexão-ação permanentes.

### **6.1.2 Círculo de Diálogo: Questões... Escuta... Fala... Pensamento e Imaginação**

No segundo momento foi desenvolvida uma atividade através de um círculo de diálogos com a turma e com as seguintes perguntas: *“Que vocês gostariam de aprender e o que vocês gostariam de usar na escola para aprender?”* E as respostas foram: *“cantar, dançar (3), desenhar com lápis e cola, fazer arte de pintura, escutar música, jogar bola, jogar basquete, jogar vôlei, brincar com os irmãos menores na escola, escrever (3), fazer pintura, desenhar casa, pintar o olho, usar lápis para desenhar”*. Este momento foi registrado através de um vídeo.

As respostas das crianças se deram de uma forma bastante direcionada ao que é percebido pelo contexto mecanizado e rotineiro da realidade das escolas. Foi possível perceber que momentos como estes precisam ser refletidos pelos professores, no sentido de identificar a relação entre o que de fato as crianças poderiam experienciar na escola e o que elas reconhecem como possibilidade a partir do que já possuem de experiências a partir de seus contextos familiares. Evidenciei que as crianças não somente sentem-se constrangidas ao serem questionadas, como também manifestam respostas pré-elaboradas do mundo adulto, especialmente, por que chegam à escola para serem preparadas ao Ensino Fundamental: aprender signos e códigos de leitura, escrita, números e cálculos, sem

trocas e (des)construções de seus próprios conhecimentos. Realidade esta que é partilhada e assumida pelos pais como função única da pré-escola, especialmente do nível B. Esta concepção sustentada pelos familiares e, sobretudo pela formação dos professores que atuam na Educação Infantil apresenta um caráter exclusivo de preparação para a alfabetização nos Anos Iniciais.

Para Ostetto (2000), complementando essa linha de pensamento, a ação pedagógica significativa não está apenas relacionada àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas somente na mesa, em sala de aula e com materiais específicos (papel, lápis, caneta, caderno...), que resultam num produto observável, mecânico e puramente de leitura e escrita. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças, perpassando todas as ações do cuidar e do educar no universo da Educação Infantil.

Contudo, a partir do incremento do círculo de diálogos (Figuras 24, 25, 26 e 27), as crianças foram continuamente desafiadas a projetar novas possibilidades de experiências para serem vividas na escola. Dialogamos sobre relatos de experiências e vivências, pesquisas, passeios socioculturais (teatro, museu, bibliotecas...), problematização de assuntos, atividades e atitudes, entre outros.

Na concepção Vygotskyana, conforme Cole (1991), fica claro a importância da mediação do outro na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e dos processos psicológicos superiores (Figura 28). Nesse sentido, o diálogo é muito importante, pois possibilita a internalização dessa linguagem nas crianças. As diversas práticas como, conversas com as crianças durante os momentos de higiene, alimentação, nas brincadeiras e nos círculos, são interações de forma a tornar presentes na educação das crianças a linguagem oral. Quanto mais a criança puder falar e ouvir em diferentes situações como contar história, explicar uma brincadeira, solicitar ajuda, contar o que fez em casa, mais ela ampliará sua capacidade comunicativa.

Figura 24 - Apresentação das poesias realizadas em casa com os familiares.



Figura 25 - Ouvindo a Lenda do Girassol.



Figura 26 - Plantação das sementes de girassol em potes.



Figura 27 - Apresentação dos ingredientes do pão e questionamentos.



Figura 28 – Mediação entre pares.



A criança da Educação Infantil é um sujeito ativo na construção de seus percursos de aprendizagem, sendo um parceiro na ação pedagógica da professora que, através do exercício do olhar e da escuta sensíveis, organiza o trabalho pedagógico a partir do que observa no grupo de crianças e em cada uma delas, acolhendo as peculiaridades desta faixa de idade, respeitando os direitos da criança em seu modo subjetivo de construir a sua caminhada.

### 6.1.3. Brincar.... Explorar.... Interagir.... Criar.... Fantasiar...

No terceiro momento, planejei e desenvolvi diversas ações, em que diariamente as crianças eram recebidas na sala de aula com ambientes pré-organizados em termos de materiais diversos em que se objetivava que as mesmas criassem suas próprias organizações e explorações a partir das interações e brincadeiras espontâneas próprias de suas vivências e faixa etária.

Por meio dessas interações (Figuras 29, 30, 31 e 32), a criança encontra referências de como o outro age e o que ele faz. Isso lhe dá oportunidade de experimentar, explorar, buscar novas formas de fazer o que os outros estão fazendo, e cria um contorno para que ela entenda seus limites, como funcionam as regras sociais, e conheça o contexto ao seu redor. A mesma coisa quando brinca com o adulto ou simplesmente fica perto dele enquanto faz algo como um bolo, jardinagem, construções em geral, etc. A referência é aprendida sem precisar ser ensinada, apenas vivenciada em conjunto.

Figura 29 – Crianças em momentos de interação na sala de aula.



Figura 30 – Explorando brincadeiras



Figura 31 – Usando a criatividade: “É uma cidade, tem prédios e casas”



Figura 32 - “Eu sou um cabelereiro...”



A criança necessita do silêncio, e conseguir se escutar. Mas isso não, necessariamente, signifique estar sozinha, e deve ser respeitado.

O acúmulo de estímulos de mídia e orientações sobre o que fazer, tem impedido as crianças de dizer questões básicas, como “o que quero fazer?”, “como posso fazer isso?”. Essa escuta no brincar é um exercício do desejo. Quanto mais ela tem a liberdade de escolher o que quer brincar, com quem quer brincar, onde quer brincar, mais acesso ela terá a quem ela é. Ou seja, no brincar, a criança (Figuras 33 e 34) se reconhece a partir de um desejo seu e de como ele se configura por meio das ações que ela realiza no mundo.

Figura 33 – Criança organizando a brincadeira.



Figura 34 – Criança liderando a brincadeira.



Conforme a fala da profª Tânia Fortuna em uma de suas palestras que assisti, em 2014, o brincar é uma linguagem não verbal, sendo condição para que a linguagem se desenvolva ao mesmo tempo em que se beneficia dela. O educador é o mediador responsável para que essa interação aconteça.

Vejamos algumas características essenciais do brincar e suas relações com a temática em questão:

É uma atividade livre e espontânea; ao brincar, a criança supera a infância (por exemplo, no jogo dramático desempenha papéis que ultrapassam sua idade real), mas também se constitui como tal, visto que a brincadeira contribui para seu desenvolvimento; estão presentes valores, a um só tempo, retrógrados e inovadores; é uma atividade regulada e, ao mesmo tempo, espontânea; o sujeito que brinca se apropria do mundo de forma ativa e direta, mas também por meio da representação, ou seja, da fantasia e da linguagem. Novamente, é preciso suportar o paradoxo, aprendendo com o brincar para aprender brincando. (HORN, 2012, p. 22).

O brincar é a oportunidade de a criança ser o que é. Quanto mais for restrito esse brincar, com tutela, serviços, tecnologia, brinquedos elaborados, menos contato ela terá consigo mesma. A criança precisa desse espaço de ócio onde decide o que, como, quando e com quem quer brincar. As crianças de hoje são muito supervisionadas, sob o olhar do adulto, especialmente nos centros urbanos e nas famílias de classe média e alta. Dessa forma, a criança perde um espaço de liberdade e dessa escuta interna e essencial para seu desenvolvimento.

Precisamos abandonar esse discurso de que o adulto não sabe brincar ou, ainda, de que a criança de hoje não sabe brincar como a criança de antigamente. O brincar é de todos, está em todos e se realiza na ação, no cantar junto, no correr e pular. Na alegria, na liberdade, na diversão. É dessa forma que se cria vínculo, empatia, autonomia. Todos são capazes disso, crianças e adultos.

Os ambientes, os espaços e os materiais são oferecidos e organizados sempre como novidades, pois conforme Edwards (2016) é preciso se ter um cuidado especial com a organização do ambiente, pois é de extrema importância a influência que o mesmo traz às aquisições afetivas, cognitivas e linguísticas das crianças. O ambiente torna-se parte do sujeito, de modo que as respostas aos questionamentos que são realizados às crianças podem ser facilitadas ou obstruídas pelo mesmo e por suas características. Os materiais, estruturas e organização devem se apresentar como um convite à exploração e com a intencionalidade de criar

comunicação, trocas e interações entre pessoas e coisas, num processo de conexões e construções.

Neste momento, nas diferentes situações/ações que foram proporcionadas, o meu papel de pesquisador-professor era observar, registrar e, quando necessário, em situações de risco para as crianças<sup>7</sup>, fazer intervenções com questionamentos e orientações necessárias, às vezes individualmente, outras, coletivamente.

Esses momentos se caracterizavam pelo faz-de-conta e reconstruções das crianças a partir de suas vivências e do seu imaginário: *“Eu sou o pai.”* *“Não, eu sou!”* (Figura 35); *“Aqui é a geladeira e aqui ficam as ferramentas...”* (Figura 36); *“Profi aqui é a casa da Barbie e do namorado dela e tem castelo.”* (Figura 37). (Registros de observações maio/2016).

Figura 35 – Momentos do faz-de-conta



Figura 36 – Organizando o cenário



<sup>7</sup> As crianças apresentam uma característica própria do contexto de violência em que vivem, onde as brincadeiras, muitas vezes, são violentas (tanto na expressão oral quanto na expressão corporal), necessitando de intervenções para questioná-las e levá-las a refletir sobre suas próprias ações.

Figura 37 – Construindo o enredo



O brinquedo e as brincadeiras organizadas pelas próprias crianças são o caminho pelo qual as mesmas compreendem o mundo em que vivem e são instigadas a mudar. Ao propiciar esses momentos e espaços na Educação Infantil, estamos garantindo uma prática para:

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola de Educação Infantil. É no processo de viver as experiências que se apresentam que as crianças vão formando sua personalidade e sua inteligência: suas formas de se relacionar com os outros e com as coisas, sua imaginação, sua autonomia, sua autoestima, o respeito pelo outro refletido no respeito que o/a professor/a tem com suas ideias. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 65).

A criança, enquanto brinca, está liberando sua capacidade criativa, libera suas fantasias, explora seus próprios limites e está nutrindo sua vida interna. Numa espécie de jogo interpessoal, na interação com o outro, ocorre aprendizagem, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades de forma agradável e prazerosa. Além disso, enquanto brinca, a criança pode receber estímulos e críticas, aprender a esperar sua vez e interagir de forma organizada, respeitando regras e cumprindo normas de boa convivência com os demais.

## 6.2 SEGUNDA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS FAMILIARES

Em outro momento foi realizada uma atividade, em forma de seminário, para um segundo levantamento de dados, problematização e conhecimento da realidade da turma com os familiares (Figuras 38, 39, 40, 41, 42 e 43). Este momento se desenvolveu a partir de três perguntas: O QUE SÃO LIMITES PARA VOCÊ(S)? QUEM E COMO SE EDUCA? O QUE VOCÊ(S) ACHA(M) IMPORTANTE SER DESENVOLVIDO COM A CRIANÇA ESTE ANO? Estas perguntas foram pensadas a partir das reflexões sobre as entrevistas, o círculo de diálogo e das interações observadas através do brincar espontâneo das crianças com materiais e brinquedos diversificados.

Todos responderam as questões por escrito e, após, foi realizada a leitura das respostas e debate sobre as mesmas. Em seguida foi proposta a leitura coletiva do texto “A mochila” de Içami Tiba e também do capítulo 6 “Ensinar conceitos e ensinar valores” do livro “Interações, brincadeiras e valores na Educação Infantil”, de Celso Antunes.

Conclui-se aqui que o ciclo inicial da pesquisa-ação compreendeu, também, uma estratégia de ação e desenvolvimento da mesma, caracterizando assim, a dinamicidade, as interrelações e a dialicidade do processo investigativo.

Figura 38 – Interagindo com as histórias



Figura 39 – Compartilhando com os familiares



Figura 40 – Interações sobre as dinâmicas abordadas



Figura 41 – Síntese das ideias expostas no diálogo



Figura 42 – Respostas dos familiares – questões propostas

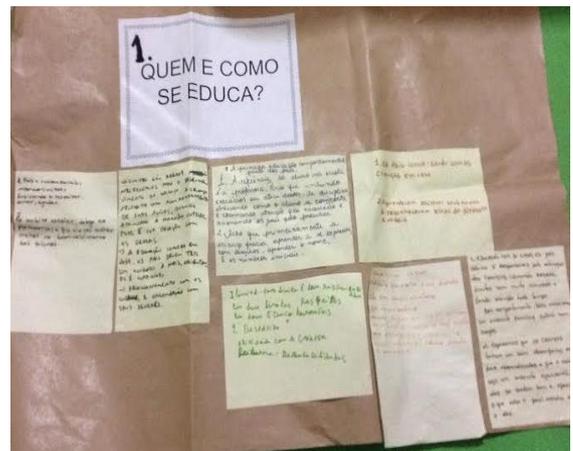
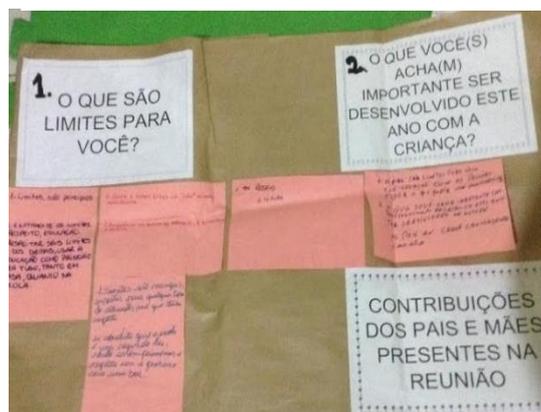


Figura 43 – Opinião dos familiares



### 6.3 OBA, SURPRESA NA SALA! INSTRUMENTOS... BRINQUEDOS... SONS... ESPAÇO REORGANIZADO...

Em um canto da sala, demarcado com lençóis como se fossem cortinas, sobre tapete e almofadas distribuí instrumentos musicais (tambores, chocalhos, flautas, reco-reco, pau de chuva, lixa-lixo, blaquetas, móbile sonoro, mangueira sonora, etc.), muitos confeccionados com materiais alternativos e outros objetos do cotidiano, brinquedos, materiais da natureza (bambus, cascas de sementes gigantes e com texturas diferenciadas) para a exploração espontânea e diversificada das crianças.

Recebi as crianças na sala sem saberem de que se tratava, tanto em termos de materiais quanto como deveriam proceder. Como de costume todos colocam suas mochilas nos ganchinhos e sentam nas cadeirinhas na volta das mesas. Conversam nos pequenos grupos sem fazer nenhum tipo de observação em relação ao ambiente diferenciado. Até que, passados alguns minutos, uma criança pergunta: “*O que tem ali?*”, outra responde: “*Tem surpresa ali*” e outra complementa: “*Oh, tem surpresa!*”.

“*É uma surpresa?*” Volta a perguntar o menino intrigado e com um sorriso curioso no rosto e repete a mesma pergunta várias vezes, sem sair do lugar. “*É ou não?!*”. E assim procederam por mais um tempo, muitos olhares curiosos, mas permanecem todos em seus lugares e com algumas conversas paralelas.

Dois meninas disfarçadamente e com a desculpa de passear pela sala se dirigem a um dos cantos do lençol e a parede dando uma espiada. Mais um, dois, três... e vai quase toda a turma. Enlouquecidamente puxam e derrubam “as cortinas” e pegam os materiais, sem muita seleção, pois estava tudo muito disputado. Apenas três meninas permanecem conversando em seus lugares, não demonstrando curiosidade avassaladora como os demais. Uma menina que antes se posicionava de forma isolada do grupo e objetos começa a interagir com alguns brinquedos e colegas.

Exploram tudo, riem muito, brincam, discutem e disputam ideias, objetos e brinquedos, trocam de lugares e materiais, organizam grupos, espaços e brincadeiras variadas. Fecham a porta da sala, dando ideia de privacidade ao grande grupo.

Um dos meninos faz brincadeiras um tanto violentas com os demais. Tento com o olhar chamar sua atenção, mas o mesmo continua a bater com alguns objetos na cabeça e corpo dos colegas. Foi necessária minha intervenção com conversa para que o mesmo refletisse sobre suas atitudes, pois para ele era apenas “brincadeira”.

Uma menina aponta a escrita Barbie no rótulo de um vidro de xampu infantil (chocalho): “*Profi olha aqui a Barbie*”. Perguntei como ela sabia que era a Barbie e ela respondeu que era um xampu de sacolinha da Barbie. Aqui se apresenta as primeiras leituras do contexto sociocultural das crianças: ler rótulos, desenhos, imagens, slogans, etc. do universo infantil e de situações do cotidiano.

O menino questionador do início da atividade não interage com os demais, mas pede a minha ajuda para explorar alguns instrumentos: “*Professora eu quero o tambor*”. Essa criança, em conversa com familiares e observações já realizadas no ambiente escolar, demonstra bastante dependência em relação aos adultos nas atividades do dia-a-dia. Foi proposto ao mesmo que negociasse com os colegas os brinquedos. Aproximou-se dos outros, mas desistiu, pegando outros materiais e voltando para perto do professor pesquisador. Por um tempo, continuou de fora do grupo, mas ao ser procurado por algumas crianças em sua mesa, começou a brincar, pegando copos, instrumentos e conversando com os outros (Figura 44).

Figura 44 – Menino interagindo alegremente com os demais.



Foi necessário o diálogo com mais três crianças sobre as brincadeiras violentas com os demais. Questionei os sobre o que estavam brincando, na tentativa de levar os mesmos a refletirem sobre suas ações, as quais poderiam machucar os colegas ou a si mesmo, sugerindo para pensarem outra forma de brincar.

No início das explorações as crianças se mostraram mais agitadas, mas depois e à medida que iam se distribuindo em grupos menores, foram ficando mais calmas. Algumas atitudes competitivas, em torno dos materiais, também ocorreram. Além, de abrir alguns chocalhos, para ver o que tinha dentro. Curiosidade decorrente da diversidade de sons percebidos nos diferentes chocalhos explorados pelas crianças.

Percebeu-se a ocorrência da brincadeira individualizada (Figuras 45 e 46), assim como aquelas em pequenos (Figuras 47 e 48) e grandes grupos (Figuras 49 e 50), o que caracteriza o processo de exploração de materiais, o que usualmente não estão disponíveis nas turmas de Educação Infantil.

Figura 45 – Criança montando casas (cidade)



Figura 46 – Construindo um prédio



Figura 47 – Crianças representando dois cachorros



Figura 48 – Dramatização “Estou dando mamã pro nosso filho”



Figura 49 – Explorando os diversos instrumentos e seus sons.



Figura 50 – Demonstração pelas crianças de prazer nas interações e explorações possibilitadas.



Depois de todos colaborarem na organização do ambiente, foi proposto o círculo do diálogo para os relatos orais a partir do questionamento: *“De que foi possível brincar usando os materiais que estavam na sala”* As repostas individuais foram registradas escritas pela professora e depois desenhadas pelas crianças: INDIO, TAQUARA, CAVALO, PORCO, FILHOTE, MÚSICA, SOM, MAMÁ, MAMADEIRA, TAMBOR, CACHORRO, ESPELHO, CASA, VIOLÃO, PRÉDIO. (Figura 51).

Enquanto as crianças brincam escolhendo os objetos e parceiros, organizando seus espaços e brincadeiras, estão adquirindo autonomia, ou seja, a capacidade para assumir iniciativas e gradativamente conquistar independência em relação aos adultos. Exemplo do dia: o menino que por algum tempo ficou separado do grupo e pedindo pelo meu auxílio para explorar o tambor, mas que logo após algumas mediações provocadas por mim, o mesmo começa a interagir com os brinquedos e colegas, conforme ilustrado anteriormente pela figura 47.

Outra aquisição, propiciada e favorecida nessas interações, é a cooperação através da capacidade que as crianças conseguem alcançar discutindo e aceitando estratégias de solidariedade com os parceiros no ambiente.

A partir das diferentes interações e brincadeiras observadas se percebe o quanto é importante oferecer esses momentos e espaços diversificados, os quais por si só constituem a organização curricular e a concepção que temos de criança e educação.

Ricas linguagens e expressões (gráfica, oral, corporal, musical, visual, entre outras) são proporcionadas e enriquecidas por intermédio de uma liberdade contextualizada, em ambiente e atividades planejadas, para que as crianças tenham oportunidades de escolhas sobre o que e quando fazer (brincar) e, assim, aprenderem e se desenvolverem de forma sadia e prazerosa.

Nesse contexto foram possibilitadas outras estratégias de ação para que as crianças fossem reelaborando seus conhecimentos, pois *“ao observar as brincadeiras das crianças, o/a professor/a deve escolher o melhor momento para interferir, sugerir, instigar ou afastar-se e ver que estratégias elas estão utilizando para resolver seus problemas”*. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 65).

Alguns registros gráficos a partir das brincadeiras e falas das crianças e escritas da professora, são exemplificados pela figura 51:

Figura 51 – Registros gráficos das crianças



Aqui se evidenciaram as manifestações espontâneas das crianças através das expressões e linguagens desenhadas, da oralidade e da escrita.

#### 6.4 MASSINHA DE MODELAR E A RECEITA: ORALIDADE...TRAÇOS... FORMAS... REPRESENTAÇÕES... EXPRESSÕES...

A primeira parte da atividade se deu pela exploração dos ingredientes (água, farinha, sal, vinagre e corantes) a partir de suas características: cor, textura, cheiro e sabor. Num grande círculo, possibilitei que todos visualizassem, tocassem,

cheirassem e provassem todos os ingredientes, fazendo comparações e relações, quanto as quantidades e caracteres. Depois fomos fazendo as misturas dos ingredientes, a colocação das cores individualmente e, por último, realizamos algumas misturas de corantes para a formação de novas cores. (Essa primeira parte foi registrada em vídeo).

Na segunda parte, foram feitas as modelagens livremente pelas crianças (Figuras 52, 53, 54, 55, 56 e 57).

Figura 52 – Exploração dos ingredientes pelas crianças



Figura 53 – Usando a criatividade



Figura 54 – Momento de interatividade



Figura 55 – Imaginando e criando



Figura 56 – Criação livre

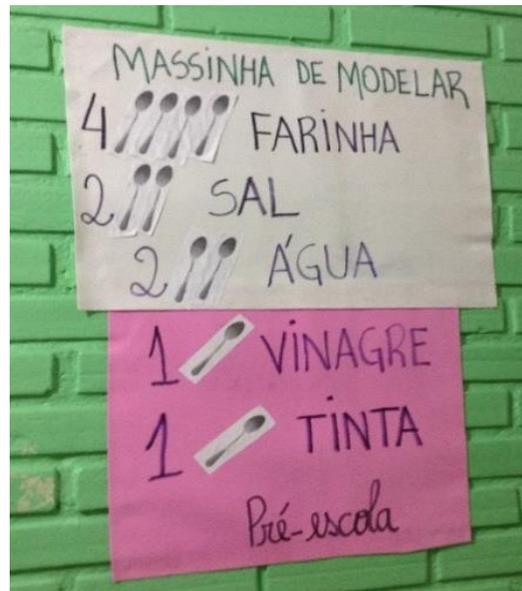


Figura 57 – Amostra do trabalho pronto



Na terceira parte da ação, organizamos um cartaz (Figura 58) com a receita, explorando novamente as quantidades e a representação escrita dos ingredientes.

Figura 58 – Cartaz com os ingredientes da produção de massinha de modelar



E na quarta parte, as crianças fizeram representações desenhadas e escritas (Figura 59) do processo e etapas da ação.

Figura 59 – Representação desenhada e escrita do processo de criação



A partir dessa atividade as crianças tiveram a oportunidade de explorar os ingredientes e a massa através dos sentidos, o que proporciona significado enriquecendo suas percepções e sensações, a aprendizagem de conceitos matemáticos (quantidade, cores, comparações, relações) e de interação com a leitura e escrita através do portador de texto: receita e das representações escritas pela professora, desenhadas e esquematizadas pelas próprias crianças.

Outra situação que com uso de materiais concretos e do cotidiano, proporciona, através da conexão entre artes visuais e ciência, aos sujeitos a capacidade de brincar, imaginar, criar, sentir prazer e (re)aprender.

É preciso ter consciência de como se deve atuar e que papel assumir frente ao uso da linguagem visual com as crianças.

A nossa tarefa principal, como professores, é criar situações nas quais os processos criativos possam ser alvo de experimentação, crescimento e evolução. Isso significa criar e implementar contextos geradores, prestar atenção nos procedimentos e criar as condições certas para possibilitar a fruição do processo criativo que nós procuramos manter e estimular. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 308).

Entende-se, que se expressar através dessa linguagem, é experimentar, ousar, conectar e criar num processo de colaboração e individualidade. E nesse processo o professor, além de ser um facilitador, precisa ser também expectador e observador, sempre atento às percepções, teorias e produtos (imagens mentais) que cada criança traz consigo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que todas as formas de linguagens que abordei neste trabalho são ricas e possíveis na ação pedagógica com a educação infantil. Ao promover uma gama de novas vivências e de novas experiências as crianças ampliam significativamente o repertório de aprendizagem e desenvolvimento.

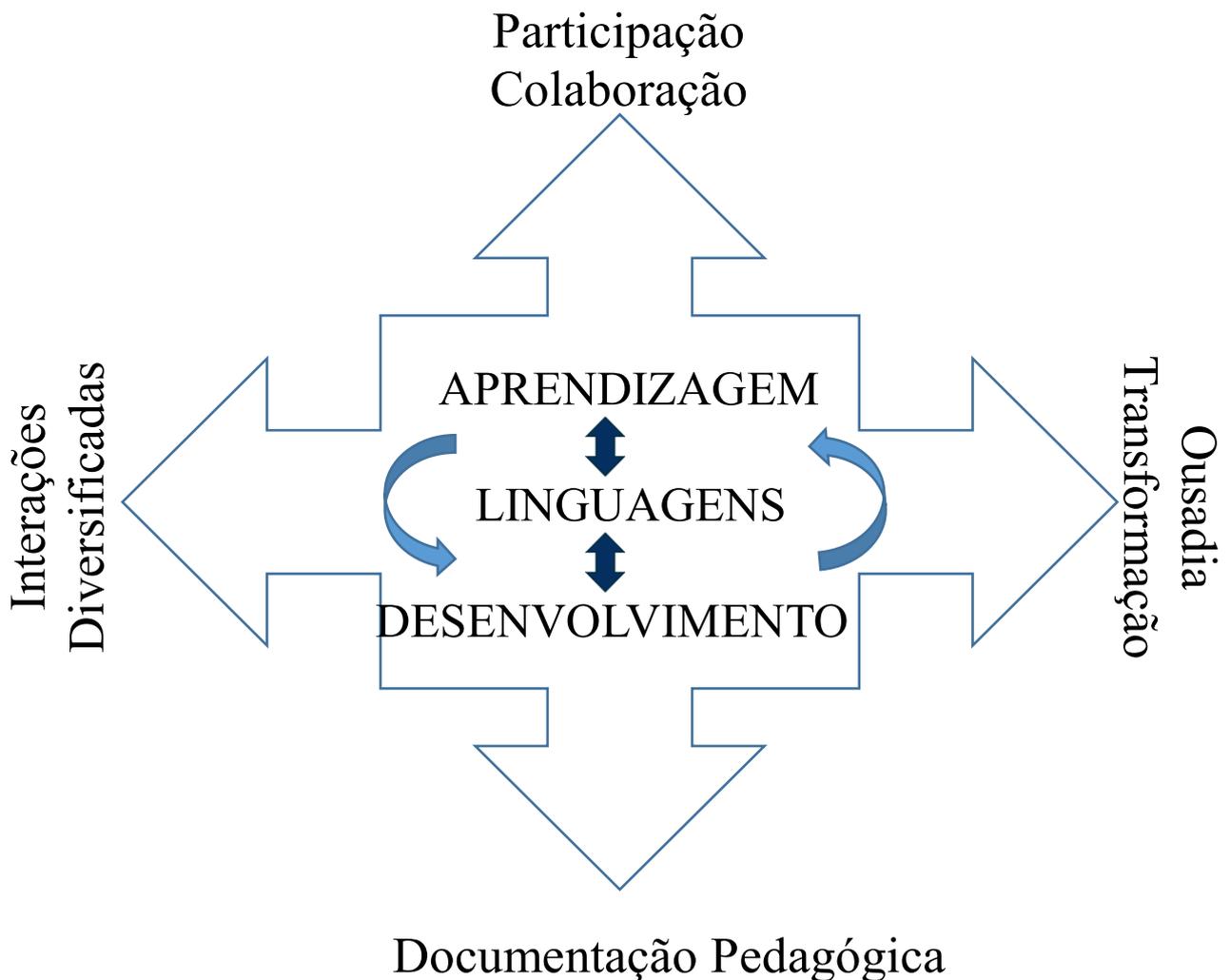
Percebo que, muitas vezes, nós educadoras, nos mantivemos presas a rotinas cristalizadas com proposições às crianças idealizadas, desconsiderando a realidade de nosso cotidiano e de nossas crianças. É como se fossemos tomadas por uma cegueira pedagógica, que impossibilita de vermos o que é visível, levando-nos a projetar nas crianças aquilo que elas não são. Desconstruir isso acaba sendo um caminho difícil, porém, necessário.

Encontrei alguns obstáculos para desenvolver esta pesquisa, mas não o suficiente para dizer que não é possível desenvolver uma proposta pedagógica, garantindo experiências que considere e potencialize o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. As dificuldades surgiram por dois motivos: o primeiro foi, por motivos pessoais, pois assumi uma carga horária maior de trabalho e uma experiência com uma turma nova de Educação Infantil - pré-escola, uma vez que, como mencionado, minha experiência até, então, era com berçários. Essa circunstância acabou por restringir o tempo de dedicação ao estudo e reflexão que uma pesquisa ação exige; o segundo motivo está relacionado com o contexto escolar. A turma de pré-escola que assumi, por ser turma única e pertencente a uma escola de ensino fundamental, apresenta uma característica (adotada pelos profissionais da escola) de exclusivamente preparatória para a alfabetização (1º ano do EF). Logo, tenho tido como grande embate no contexto escolar para problematizar o trabalho com a infância, fazendo que percebam a Educação Infantil com suas especificidades.

Em muitos momentos senti-me solitária, sem a possibilidade de compartilhar a “documentação pedagógica” com outros educadores da escola. As reflexões e partilhas se deram apenas com os referenciais teóricos que utilizei, com o grupo de crianças e os familiares, conforme algumas ações que neste trabalho descrevi. Ressalto que isso restringe o potencial da pesquisa ação, pois como bem diz Tripp (2005) uma das questões inerentes ao método é a reflexão participativa incluindo

todos os envolvidos no processo e, colaborativa em seu modo de trabalhar. No processo da pesquisa ação, a transformação se faz na coletividade.

Contudo, afirmo a partir do estudo realizado, a possibilidade de construção de uma prática que respeite os direitos das crianças, reconhecendo-as como sujeitos em potencial para instigar e desenvolver, considerando-as como um ser social, histórico e político, que tem muito a nos ensinar, que nos dá pistas a cada segundo de sua especificidade, ao mesmo tempo, de sua multiplicidade.



O universo infantil nos convida à reflexão sobre nossas ações de modo que essas, de fato contemplem às necessidades e às vontades diversificadas e imprevisíveis das crianças.

Nós educadores que assumimos o compromisso com a mudança e com a transformação da realidade, precisamos nos desafiar a transformar os espaços e

tempos na educação infantil. Mudar as atitudes e nossas práticas reconhecendo e construindo uma proposta pedagógica que respeite a condição de ser criança em sua plenitude. Fundamentando essa ação utilizo as palavras de Mello e Farias, ao dizerem que:

Entendemos que, dessa forma, a escola cumpre seu papel de criar nas crianças novas necessidades humanizadoras. Desse ponto de vista, o professor não precisa saber todas as respostas, mas precisa saber buscar novas fontes de referências para além das conhecidas pelas crianças por meio da ampliação de seu acesso à herança cultural da humanidade: conhecer as possibilidades de ampliação da experiência cotidiana das crianças por meio da cultura disponível em sua comunidade cada vez mais global e acreditar que a criança, se não sabe, é capaz de se relacionar com os objetos da cultura e atribuir a eles sentidos que se aproximam cada vez mais do conhecimento científico. Desse ponto de vista, se concretiza a função mediadora docente: ao criar mediações para o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado, o/a professor/a realiza seu papel fundamenta em relação às novas gerações: possibilitar que elas se apropriem do conhecimento já elaborado a partir do que poderão efetivamente criar o novo. (MELLO; FARIA, 2005, p. 38).

A Educação Infantil vem avançando e superando desafios no que tange o trabalho com as múltiplas linguagens presentes na educação das crianças. Estamos em busca ainda de uma escola que componha uma equipe de profissionais com um objetivo em comum: compartilhar suas teorias e práticas tendo como base a “pedagogia da relação e da escuta” das escolas de Reggio Emilia, enfocada por Edwards (2016).

Precisamos lutar pela concretização das propostas de trabalho por meio das brincadeiras e das interações, que enfoque as expressões e as múltiplas linguagens: musical, visual, corporal, dramática, oral, gráfica, proporcionando às crianças aprendizagens e desenvolvimento da forma mais rica possível.

O espaço da Educação Infantil precisa se constituir em um lugar onde as crianças se sintam à vontade para viajar no imaginário, compartilhar, transformar e construir conhecimentos, caminhando para a construção efetiva da cidadania e do bem comum.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Interações, Brincadeiras e Valores na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOSA, M. C. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 de julho de 1990.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/96**. Brasília: MEC, SEB, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Manual de Orientação Pedagógica/Módulo I. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar, segunda versão, revista. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, abril/2016.
- COLE, M. [et al (Orgs.)]. **A formação social da mente: Vygotski, L. S.** Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo – SP: Livraria Martins Fontes Ltda, 1991.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.
- \_\_\_\_\_. **As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ELLIOT, J. **La Investigación Acción en Educación**. Madrid: Morata, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FRIEDMANN, A. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.
- HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6ª impressão. São Paulo: EPU, 2003.

MELLO, S. A.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura; polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2005, p.23-40. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/gestao/linguagem-oral-escrita>. Acesso em: 04 agosto 2016.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. **A escola como lugar da cultura mais elaborada**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr, 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: novembro 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1995.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. [et al]. **Os fazeres na Educação Infantil**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo: Universidade de Murdoch, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

**ANEXO A**

**Autorização dos pais / responsáveis para divulgação das fotos e filmagens  
utilizadas na pesquisa**

**AUTORIZAÇÕES PERMANENTES**

**Autorizo meu(minha) filho(a)** \_\_\_\_\_

A PARTICIPAR DE TODOS OS PASSEIOS E/OU ATIVIDADES EXTRACLASSE PROMOVIDOS PELA ESCOLA/PROFESSORES DURANTE O ANO LETIVO E ME COMPROMETO A LEVÁ-LO(A) PARA AVALIAÇÃO MÉDICA DE SAÚDE PARA QUE POSSA REALIZAR A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ATESTANDO QUALQUER ALTERAÇÃO E, **PARA UTILIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS E FILMAGENS DA CRIANÇA DE CONTEXTOS PEDAGÓGICOS EM MÍDIAS E/OU TRABALHOS DE PESQUISAS.**

CIENTE: ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_

OBS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

SANTA MARIA, \_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2016.