

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Célia Gonçalves Gomes

**BERÇÁRIO: ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
ORAL**

Belo Horizonte

2012

Célia Gonçalves Gomes

BERÇÁRIO: ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Cláudia Starling Bosco

Belo Horizonte

2012

Célia Gonçalves Gomes

BERÇÁRIO: ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Cláudia Starling Bosco

Aprovado em 11 de Julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Cláudia Starling Bosco – Faculdade de Educação da UFMG

Maria Flor de Maio Barbosa Benfica – Faculdade de Educação da UFMG

AGRADECIMENTOS

Inicialmente quero agradecer a Deus. É ele quem primeiro me ajudou a encontrar forças, onde nem eu sabia ter.

À minha orientadora, pela sabedoria, paciência e incrível disponibilidade.

Às minhas companheiras de trabalho da UMEI Juliana. Um trabalho de qualidade nas turmas de Berçário, só acontece quando existe trabalho de equipe.

A toda equipe do LASEB, que me proporcionou momentos de reflexão e aprendizagem. Espero poder retribuir, me tornando uma profissional crítica e reflexiva, aprimorando e aperfeiçoando minha prática educativa todos os dias.

À Prefeitura de Belo Horizonte, que disponibilizou a continuidade da minha formação.

E finalmente às minhas colegas de curso, pelos momentos de conhecimento e aprendizado, pela convivência e trocas, pelas conversas e descobertas.

RESUMO

O presente trabalho visa perceber como o espaço do berçário pode ampliar o desenvolvimento da linguagem oral e como o professor pode agir de forma significativa, adequando momentos de cuidado e educação. O trabalho procurou unir a pesquisa bibliográfica com a execução e análise de um plano de ação: a pesquisa bibliográfica se deu a partir da análise de documentos oficiais e de estudos na área da Educação Infantil; o Plano de Ação, realizado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) na cidade de Belo Horizonte, teve duração de 4 meses em uma turma de Berçário (0- 2 anos). Através de atividades interativas, da valorização e uso do diálogo para com os bebês, das brincadeiras, faz de conta e jogos musicais, da exploração dos sons produzidos pelos animais, das músicas que os bebês gostam e do contato direto com animais, procurei aplicar os conhecimentos adquiridos a partir da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento do plano de ação. Os resultados demonstram que o Berçário pode e deve ser um espaço que concilie os cuidados necessários ao desenvolvimento e saúde do bebê, a atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem .

Palavras-chave: Berçário; linguagem, oralidade

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. UM POUCO DE HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	10
2.1 A Educação Infantil na capital mineira.....	14
3. A CRIANÇA E A LINGUAGEM.....	17
4. OBJETIVOS.....	25
4.1 Objetivo Geral.....	25
4.2 Objetivos Específicos.....	25
5. O CONTEXTO DO PLANO DE AÇÃO.....	26
6. DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES E REFLETINDO A AÇÃO.....	29
6.1 Atividades permanentes.....	31
6.1.1 Ouvir histórias.....	31
6.1.2 Brincar de ler.....	33
6.1.3 Brincadeiras musicais.....	36
6.2 Imagem no espelho.....	38
6.3 Quem sou eu? Quem e você?.....	39
6.4 Que som é esse?.....	40

6.5	Leitura musical de gravuras.....	41
6.6	Está aqui ou foi embora?.....	43
6.7	Faz de conta.....	44
6.8	Excursão: Restaurante/fazenda Paladininho.....	45
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de pesquisar ações que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral em turmas de berçário e como as intervenções do professor podem ser significativas para tal desenvolvimento.

Com a construção de novas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMElS) no município de Belo Horizonte, as crianças estão indo cada vez mais cedo para estas instituições e se relacionando mais tempo com professores e outras crianças, criando um espaço de socialização e de novas aprendizagens diante da convivência com grupos sociais diferentes da família.

Se antes a aquisição e desenvolvimento da linguagem aconteciam quase que exclusivamente dentro do espaço familiar, agora há um novo espaço no contexto escolar para as crianças de berçário, cabendo à escola, em parceria com as famílias, esta nova responsabilidade.

Frente a esta nova realidade surgiram questões importantes no contexto escolar sobre o desenvolvimento da oralidade em turmas de berçário, cuja faixa etária está entre 0 a 1 ano, tais como: Como as escolas de Educação Infantil poderiam proporcionar o contato com a linguagem oral de forma adequada e efetiva?

No contexto da Educação infantil, o berçário é um espaço diferenciado que possui características específicas de cuidado e educação e muitas vezes as famílias e até mesmo os colegas de trabalho do educador, insistem em remeter o trabalho neste ciclo, apenas ao “dom maternal” e ao cuidado. Há também certa dificuldade em encontrar bibliografia e estudos acerca do trabalho com o berçário, que tenham enfoque no Educar/Cuidar, pois muitas vezes estes remetem apenas ao cuidado de bebês.

Nesse sentido, fugindo do senso comum que remete o cuidado com os bebês, apenas ao “dom maternal”, este plano de ação busca pesquisar ações que possam ajudar os professores que atuam com bebês a trabalhar no intuito de desenvolver a linguagem oral, para que as crianças possam ampliar a capacidade de utilizar a fala de forma cada vez mais competente.

Para compreender melhor as questões referentes ao desenvolvimento da linguagem oral do Berçário, iniciei esta pesquisa bibliográfica a partir de documentos oficiais que são referência para o trabalho na Educação Infantil, tais como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e as Proposições Curriculares da Educação Infantil da PBH, bem como alguns livros que tratam da Educação Infantil.

A própria história da Educação infantil no Brasil tem deixado margem para uma forma de pensar que vincula o berçário apenas ao cuidado, distanciando do conceito de educar. Ao longo de décadas, as creches tiveram uma caráter assistencialista, prezando apenas o cuidado da criança durante a ausência dos pais. Os responsáveis pela criança eram mulheres voluntárias que se disponibilizavam para a realização deste serviço e o poder público se esquivava desta responsabilidade. Esta história se repetiu, por muito tempo na cidade de Belo Horizonte.

Este plano de ação inicia com uma discussão sobre o aspecto histórico da Educação Infantil no nosso país, bem como as lutas que culminaram na criação de determinadas leis importantes para o desenvolvimento desse segmento.

Em um segundo momento, será abordada a relação entre a linguagem e a criança pequena, onde será discutida a importância da linguagem não verbal e das diversas linguagens para que a criança pequena se desenvolva em todos os aspectos, inclusive em sua oralidade.

Na sequência, o trabalho apresentará o contexto onde a ação pedagógica foi desenvolvida, sua realização e discussão das principais dificuldades e resultados obtidos.

2. UM POUCO DE HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da Educação Infantil no Brasil está intimamente relacionada aos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que permearam o contexto nacional ao longo do tempo. Desde o seu surgimento até os dias atuais a Educação infantil tem passado por mudanças consideráveis em relação aos seus objetivos. Para que existe a Educação infantil? Cada momento histórico tenta responder a esta questão, definindo a resposta, conforme a demanda histórica, política, econômica e social.

Dentre os pioneiros na criação do atendimento à criança pequena fora do seio familiar, estão pequenas organizações que surgiram na Europa dos séculos XV e XVI, dirigidas por mulheres da comunidade que procuravam atender a demanda de crianças abandonadas, vítimas da guerra ou filhos de operários das fábricas recém-implantadas pela Revolução Industrial.

Uma das instituições com a função de “guardar e abrigar” crianças de pouca idade oriundas de famílias de poucos recursos, segundo ABRAMOWICZ (1995), surgiu na França, no final da segunda metade de séc. XVIII. Foi fundada pelo Pastor Protestante Oberlin, batizada como CRECHE - palavra de origem francesa que significa manjedoura. Nestas instituições as crianças pobres recebiam cuidados, aprendiam a tricotar e a ler a Bíblia.

Assim, percebe-se que a creche teve desde seu início o vínculo com as questões religiosas, o assistencialismo e o cuidado como ênfase primordial.

A história da Educação Infantil no Brasil tem seguido os passos da história mundial, havendo, porém, características próprias do contexto histórico-social brasileiro, estando intimamente relacionada aos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que permearam o contexto nacional ao longo do tempo.

No Brasil, a creche surge para amparar as mães que precisavam trabalhar para sustentar a família ou para atender e alimentar crianças carentes. Geralmente a creche era composta por voluntários sem nenhuma formação específica, que se dispunham a cuidar das crianças durante a ausência dos pais.

Percebe-se então que o profissional que atende a esse segmento não era considerado como tal, mas sim como um voluntário, essencialmente do sexo feminino, ligado à disponibilidade, ao dom com crianças e ao sentimento maternal.

Na década de 40, surgem iniciativas do Governo (especificamente na área da saúde, previdência e assistência), ligando o atendimento às crianças pequenas apenas a “um caráter assistencial-protetora” (OLIVEIRA, 2005, p.100).

A utilização destas instituições como locais estratégicos de combate a pobreza e a problemas de saúde, estigmatizou a creche como um “mal necessário”, destinada exclusivamente ao atendimento de crianças de baixa renda, resultando em um atendimento com poucos investimentos, profissionais com pouca ou nenhuma formação, instalações precárias, pouco investimento em recursos materiais e alto número de crianças por adulto (RCNEI,1998).

Por muito tempo as creches brasileiras e de outras partes do mundo, tinham como objetivo desempenhar uma função essencialmente assistencialista. As crianças eram acolhidas em um local cuja preocupação era valorizar os cuidados com a alimentação, proteção, saúde e higiene. Neste momento ainda não se considerava um trabalho educacional que valorizasse o desenvolvimento afetivo e intelectual da criança pequena.

Paralelamente a este contexto, conforme as PCEI-BH (2009) ¹ e OLIVEIRA (2005) surgem no Brasil entre os anos de 1900 e 1950 os primeiros Jardins de infância com o objetivo de socializar as crianças, oferecer-lhes a oportunidade de brincar e expô-las a padrões morais. Alguns destes Jardins com objetivos pedagógicos se propuseram a preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. Estas instituições eram particulares e atendiam as crianças de classes socioeconômicas favorecidas. Era o nascimento das Pré-escolas, cujo objetivo era estimular e preparar a criança para a alfabetização.

Desta forma, crianças socialmente desfavorecidas eram atendidas em creches, e as crianças das classes mais favorecidas em Jardins de Infância e Pré-escolas, criando uma diferenciação no atendimento das crianças de níveis sociais distintos.

¹ Proposições Curriculares da Educação Infantil. Belo Horizonte, 2009

Os intensos movimentos populares marcam as lutas por mudanças sociais e com estas mudanças, surgem novas demandas. Os diversos grupos sociais começam a se organizar iniciando novos debates acerca das funções da creche. Educadores, movimentos feministas e movimentos sociais de lutas por creches buscam romper com concepções compensatórias, sugerindo que estas instituições tenham caráter educacional e tenham como objetivo, além do cuidado, o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança pequena.

A partir destas discussões e debates, percebe-se uma nova forma de pensar a creche, agora além de um lugar de cuidado e proteção, esta teria também como função a educação das crianças de 0-6 anos.

Em 1988, pela primeira vez atendendo as reivindicações dos movimentos sociais, o Brasil reconhece, através da Constituição deste mesmo ano, o dever do Estado para com o atendimento de crianças de 0-6 anos em creches e pré-escolas. Determina-se 50% de aplicação dos recursos educacionais em programas de alfabetização, o que favorece a melhoria da quantidade e qualidade das pré-escolas e de seus profissionais, agora com formação em Magistério. Quem fica fora deste salto de qualidade são as creches, que apesar de reconhecidas pela constituição ainda não são incluídas nos investimentos públicos.

Em julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo de nº 54, § IV, reafirma o dever do Estado em garantir a criança de 0-6 anos, o atendimento em creches e pré-escolas.

Acompanhando a discussão de direitos das crianças no campo da Educação, ONGs, universidades, pesquisadores e sindicatos de educadores, iniciam um novo debate, defendendo a organização de um novo modelo de educação infantil. Estes movimentos colaboram para a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei 9394/96, que “estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres do seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (OLIVEIRA, 2005, p.117).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) propõe avanços significativos para a Educação Infantil, dentre eles: incorpora a educação infantil à educação básica; em seu art.62

define o nível médio/modalidade normal como o mínimo para se trabalhar com essa faixa etária; amplia as responsabilidades das creches e pré-escolas e a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão dos seus recursos financeiros; propõe a participação dos trabalhadores em educação na elaboração do projeto pedagógico e da comunidade em conselhos educacionais; promove meios de valorização dos trabalhadores em educação e cria normas para a utilização das verbas destinadas à educação.

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, foram criados fóruns estaduais e regionais específicos para educação infantil. Estes espaços se tornaram o lugar para reclamar e exigir que o poder público liberasse mais verbas para melhorar a formação dos profissionais da educação infantil e criaram novos departamentos com o objetivo de coordenar os projetos municipais de educação infantil.

Além disso, a forma como se realizavam propostas pedagógicas para a educação infantil são modificadas pelas novas concepções sobre o desenvolvimento da linguagem e cognição. O MEC formula um Referencial Curricular Nacional e o Conselho Nacional de Educação define as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento escrito para servir de apoio à organização das práticas pedagógicas. Foi dividido em três volumes (Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo).

Disponibilizado aos profissionais da educação infantil, o Referencial apresenta avanços significativos na concepção de criança e de educação, auxilia nos processos de construção da identidade e autonomia da criança pequena, além de orientar o trabalho tendo como objetivo a construção das diferentes linguagens (Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, Movimento, Música e Artes Visuais).

A elaboração e distribuição deste documento aos profissionais que atuam diretamente com a criança pequena, contribuíram para a ampliação da reflexão e discussão de temas pertinentes à educação infantil e na elaboração de projetos educativos.

2.1 A Educação Infantil na capital mineira

Em Belo Horizonte, tal como no Brasil, o atendimento das crianças de 0-6 anos de idade, em sua maioria, foi concretizado pelas creches (filantrópicas) e pelas Pré-escolas (privadas). A primeira priorizando o cuidado e a proteção e a segunda estimulando e preparando a criança para a próxima etapa de sua vida escolar.

Na rede pública municipal, conforme citam as PCEI- BH (2009), desde o ano de 1957 até 2003, o atendimento no município era realizado:

[...] em jornada parcial, crianças de quatro até seis anos, em 13 escolas municipais de Educação Infantil (chamadas polos) e em escolas municipais de Ensino fundamental que possuíam turmas de Educação Infantil. O atendimento das crianças de zero até três anos era realizado apenas nas creches conveniadas (PCEI-BH,2009, p.15)

O atendimento oferecido pela Prefeitura de BH, às crianças de 4-6 anos era permeado de problemas estruturais, desde mobiliários, espaço físico e materialidade até questões pedagógicas, tendo como o objetivo a preparação das crianças para o Ensino Fundamental.

A necessidade das famílias em encontrar um local adequado para colocar seus filhos de 0-3 anos aumentava dia-a-dia, o que acelerou em Belo Horizonte a criação de um grande número de creches comunitárias, instituições geralmente desvinculadas de apoio governamental e geridas pela própria população.

No intuito de amenizar esta crescente demanda a Prefeitura de Belo Horizonte, no ano de 1993, “realiza os primeiros convênios com as creches comunitárias” (PCEI-BH p.16).

Torna-se crescente na cidade a organização de movimentos sociais que iniciam debates e lutas pela qualidade no atendimento da Educação Infantil. Um movimento foi criado especificamente para este objetivo: o Movimento de Lutas Pró-creches. Este movimento foi essencial na cidade de Belo Horizonte para reconhecimento de que as creches deveriam ser lugares educativos e não apenas vinculados ao cuidado.

Belo Horizonte, que até então não possuía uma proposta consistente para a Educação Infantil, e entre as capitais brasileiras era uma das poucas que não

atendia em sua própria rede de ensino as crianças de 0-3 anos começa, no ano de 2001, a pensar na criação de formas de atender as crianças da Educação Infantil, criando um novo cargo, o de Educador Infantil, e as instituições próprias para o atendimento da Educação infantil, as UMEIs - Unidades Municipais de Educação Infantil.

As UMEIs são unidades educacionais especificamente construídas para o atendimento de crianças pequenas. Foram projetadas por uma equipe multidisciplinar – engenheiros, arquitetos, pedagogos – (sob a orientação da Rede Municipal de educação e de sua visão de criança), e procuraram criar um espaço que viesse ao encontro das necessidades das crianças pequenas. Estas unidades manteriam vínculos com uma Escola Municipal pré-definida pela PBH.

As primeiras UMEIs inauguradas não foram suficientes para atender a demanda real das famílias, por isso a Rede Municipal de Educação estipulou prioridades para atendimento em suas unidades às crianças em situação de vulnerabilidade social e elaborou alguns critérios para definir as vagas remanescentes:

[...] os critérios asseguram matrícula compulsória para crianças com deficiência e crianças que estejam sob medida protetiva encaminhadas pelos juizados e órgãos competentes; do restante das vagas, 70% são destinadas às crianças em situação de vulnerabilidade social (definidas pelo Núcleo Intersetorial Regional – NIR, composto pelas Secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Assistência e Educação); 10% das vagas são distribuídas através de sorteio para as famílias que residem ou trabalham numa distância de até 1 km da instituição; e os últimos 20% para o sorteio geral de todo o restante das inscrições feitas para a unidade escolar (PCEI-BH, 2009, p.17).

A Educação Infantil em Belo Horizonte tem mostrado avanços significativos no que diz respeito ao reconhecimento e a função da escola de Educação Infantil: reconhece as UMEIs como espaço educativo que de forma intencional deve possibilitar vivências que resultem no desenvolvimento total das crianças nos aspectos social, cognitivo, físico, moral, afetivo e emocional. Percebe a escola como um local que deixa de ser apenas de cuidado e preparação para o ensino fundamental, para se tornar o espaço onde cuidar e educar se complementam e finalmente deixa claro que escola de Educação Infantil não substitui a família, mas complementa e amplia as experiências da criança.

Falta, porém, realmente considerar a Educação Infantil como primeira etapa do Ensino Fundamental e a garantir escola para todas as crianças. Apesar de a cada ano a Prefeitura de Belo Horizonte construir novos prédios destinados à Educação Infantil, as UMEIs ainda estão longe de atender a demanda real da capital mineira. O número de vagas é muito inferior ao número crescente de crianças e familiares que querem ou precisam que as crianças permaneçam em horário integral nas Instituições de Educação Infantil.

3. A CRIANÇA PEQUENA E A LINGUAGEM

O Berçário, dentro das Unidades Municipais de Educação Infantil, é um espaço distinto onde cuidar e educar possuem dimensões indissociáveis, mas é também um espaço além da casa, onde os pequenos terão a oportunidade de descobrir e interagir com o mundo e as pessoas à sua volta.

Os bebês possuem uma forma própria de sentir e perceber o mundo à sua volta: por meio de brincadeiras e jogos simbólicos, utilizando-se das mais diversas linguagens para mostrar seus sentimentos e emoções. Esta forma própria é denominada, segundo GOUVEA (2003), como a “lógica infantil”.

Através desta “lógica infantil” a criança descobre e se sente parte do mundo, se expressa e constrói novos conhecimentos. Desta forma, propiciar a vivência com as diversas linguagens é oportunizar para a criança do Berçário o desenvolvimento global de suas capacidades.

Faz-se necessário “... valorizar a construção de significados pela criança em todas as suas linguagens, que são múltiplas e diversas”(PCEI,BH, p.46), já que segundo recentes pesquisas, o cérebro humano possui grande plasticidade no primeiro ano de vida (LIMA,1990), o que significa que neste momento da vida o bebê estabelece maior número de conexões nervosas do que em outros momentos possuindo grande facilidade para aprendizagem. Mas, o bebê não aprende sozinho, e sim em grupo, em contato com os objetos, vivendo e experimentando e interagindo com o mundo ao seu redor.

Para se comunicar, o ser humano usa linguagens diversas. Para construir e utilizar linguagens, o ser humano depende da função simbólica. A possibilidade de construir símbolos é dada pela constituição genética da espécie e a realização efetua-se por um complexo e longo processo de natureza cultural e biológica. Este processo efetua-se também como realização social e individual. (LIMA, 2003, p.3)

O que possibilita que a função simbólica se desenvolva, segundo LIMA (2003) é a vida de cultura e a interação humana, o exercício dos cinco sentidos e do movimento.

A infância é um ciclo da vida humana que possui características distintas do ciclo da vida adulta. Quando adulto e criança convivem diariamente, ocorrem modificações no comportamento de ambos. O adulto relembra sua infância, se reencontrando com seu “Eu” criança, trazendo para o presente experiências e sensações de sua infância. Este contexto de trocas é importante para a formação das linguagens da criança. (LIMA, 2003)

Nos primeiros anos de vida a criança tem uma relação de total dependência (ela necessita de alimentação, afeto e conforto). O adulto que lida com a criança, precisa rever seus conceitos de flexibilidade e tolerância, principalmente no que se refere ao tempo, pois é preciso levar em conta e entender quais são os tempos da criança, e não o do adulto. Por exemplo: Qual é o tempo de brincar, de dormir? Eu adulto estabeleço o tempo conforme o meu desejo, ou respeito as particularidades e necessidades de cada bebê? As linguagens na criança brotam em “tempos longos”, pois ao mesmo tempo em que são realizadas, também são elaboradas.

Desde seus primeiros dias, toda criança já aprende a se comunicar com os outros seres humanos, pois ela já está imersa em um grupo que realiza e participa de vários rituais e situações culturais. É na interação com este grupo que o bebê vai se percebendo como um indivíduo que possui identidade própria e irá desenvolver várias formas de se expressar.

Os sistemas simbólicos como escrita, artes, manifestações coletivas, rituais, festas, “são alguns dos produtos da cultura humana que serão apropriados pela criança pequena” (LIMA, 2003, p.8). Percebendo cultura como algo construído historicamente é que cada grupo constrói sua forma de se manifestar, desde olhares até formas de oralidade.

Assim, segundo LIMA (2003), as linguagens em toda e qualquer cultura “envolvem o corpo, o som. O movimento, o humor e as emoções, a vivência do tempo e do espaço” (p.8) são, portanto, os recursos para se exercitar a função simbólica.

LIMA (2003) considera que a ampliação da comunicação entre os seres humanos é possibilitada pelo sistema emocional - localizado no cérebro - e pela

capacidade de movimentar e criar em cima do movimento. Essas duas características são alicerce para que ocorra o desenvolvimento inicial do bebê.

O bebê utiliza o movimento do próprio corpo para comunicar-se com o outro (adulto ou outras crianças). Esta comunicação ocorre da criança para o outro, do outro para a criança, ou pode ocorrer através da imitação. Em todo o caso, o ser humano busca estar em comunicação.

Pelo uso dos sentidos, o bebê, através da observação constante, consegue recortar o que compreende por meio da imitação. A autora supracitada reflete que neste contexto existe a escolha do bebê e também as escolhas do outro, que interage com a criança que dá sentido à ação, auxilia na construção de significado da ação através do convite para imitar.

A imitação pode ocorrer pouco tempo após o nascimento, pois, mesmo sem ter consciência do próprio corpo, o bebê já possui a capacidade de imitação – mostrar a língua, bocejar, aos poucos começar a controlar seus movimentos, até conseguir organizar estes movimentos e executá-los de acordo com um modelo face a face (LIMA, 2003, p.9).

No primeiro ano de vida a comunicação é predominada pelo uso do corpo. É através dele e de seus movimentos que a criança se insere no meio. Até as emoções são expressas pelo corpo, (o estado da criança, a expressão facial), através do rosto a criança demonstra suas emoções (alegria, irritação, dores, fome, cansaço, sono). Alguns movimentos corporais transmitem mensagens ao outro (exemplos: sono - coçar os olhos; não querer - virar a cabeça, o que na nossa cultura, significa negar ou parar uma ação).

Na primeira infância, onde a fala ainda não se manifestou, o sorriso é um recurso fundamental para a comunicação. O sorriso pode ser utilizado como “manifestação emocional individual” de alegria e prazer. Nas interações sociais, o sorriso é essencial, pois aproxima os seres humanos. Comportamentos de amizade e simpatia são acompanhados por sorrisos.

A comunicação visual é um método de comunicação muito utilizado pela criança pequena. A criança consegue direcionar o olhar para o objeto do seu desejo (mamadeira, bico, brinquedo), conduzindo o adulto através deste olhar. Os

adultos dão significado a este olhar quando perguntam “O que neném quer? Água, comida, chupeta?” Através do olhar da criança ocorre uma comunicação na qual o olhar do adulto é direcionado pelo olhar da criança. Pelo olhar o bebê consegue interagir com o outro.

Antes mesmo de falar, a sonoridade da voz é demonstrada nas vocalizes e balbucios do bebê. AIMARD (1998) descreve a evolução destas produções vocais, da seguinte forma.

A princípio o bebê produz gritos, que podem significar situação de “desconforto ou de chamado”, aos poucos estes “gritos” dão lugar a produções sonoras (emitidas pelos órgãos da fonação), que terão variação conforme a posição e movimentos respiratórios do bebê. Conforme estudos, os primeiros sons do balbucio, são praticamente iguais em diversas línguas,

- o [a] inaugura as vogais, seguida de [e], [i], [u];
- as consoantes anteriores [p] e [b] são seguidas pelas nasais [m] e [n]. Geralmente as formas são imprecisas ao início (será que é um [p], um [b] ou um [d]?), e depois se assemelham cada vez mais aos fonemas da língua;
- alguns fonemas só são articulados durante o terceiro ou quarto ano, e não é raro que ainda persistam dificuldades articulatórias aos cinco ou seis anos. (AIMARD, 1998, p.59)

Segundo AIMARD (1998), o balbucio se desenvolve, passando de apenas ruídos e sons, para um balbucio que se molda progressivamente aos modelos fonéticos da língua ouvida, ou seja, a criança começa a repetir sons que ela mesma produziu, esta atividade é denominada pelo autor como “auto imitação” e ocorre a partir dos cinco ou seis meses. O bebê também realiza a “heteroimitação”, ou seja, através da escuta atenta às conversas dos adultos, ele imita e produz o repertório fonético” realizado em seu meio social.

Com o passar do tempo (por volta dos 10 meses ou mais), o bebê inicia brincadeiras orais com dois fonemas (papapa, mama, dada). Estas são descritas por AIMARD (1998) como “reduplicação silábica”, e delas surgirão as primeiras palavras.

Em toda cultura, a criança desenvolve a oralidade como forma de comunicação. LIMA (2003) afirma que a linguagem, enquanto sistema expressivo, não se separa da linguagem corporal e da linguagem da imagem.

Algumas culturas privilegiam a oralidade na formação de futuras gerações, através das narrativas de tradição oral. Outras culturas privilegiam as formas literárias da linguagem – histórias, contos, poesias - que são lidos, ou estão no contexto social - outdoors, computador, TV. Nos dois casos, tais atividades são muito significativas para o desenvolvimento da função simbólica.

A autora caracteriza a fala como uma construção social que é também um espaço para expressar a afetividade entre criança e adulto. Quando a criança começa a desenvolver a oralidade, surge entre a criança e o adulto um espaço comum de significação. Para o adulto este momento é importante, pois a criança começa a se utilizar de um sistema simbólico do qual ele tem domínio, podendo assim dialogar e incentivar a criança. Já a criança, passa a se utilizar da fala e construir diálogos através da constante repetição.

As diversas linguagens são atividades próprias da infância e essenciais para o desenvolvimento da oralidade. A criança gosta de música, de dançar, de desenhar, antes mesmo de andar os bebês experimentam através dos acalantos, com os movimentos ritmados do corpo. Alguns autores enfatizam a importância da música para o desenvolvimento geral e da oralidade da criança, pois “a música significa para a infância, a possibilidade de desenvolver a oralidade, de orientar o movimento, organizando-o e imprimindo-lhe um ritmo.” (LIMA, 2003, p.17).

Na cultura brasileira, a música e a dança são muito valorizadas. Desde pequena a criança está inserida numa cultura musical variada (danças, celebrações religiosas, festas, eventos de rua). Desta forma para o bebê que está se constituindo como um ser cultural é muito importante que ele esteja sempre em contato com a música.

Brincar para a criança pequena também é uma atividade de suma importância. Vários autores abordam a importância da brincadeira na construção da identidade, autonomia, cooperação e criatividade. Pela brincadeira a criança interage com o mundo social através da representação e experimentação. ABRAMOWICZ ressalta que ninguém nasce sabendo brincar, “os bebês tem de aprender a brincar com seus semelhantes adultos, ou crianças mais velhas” (ABRAMOWICZ, 1995, p.56). A primeira forma de brincar com os bebês são as conversas e os movimentos realizados pelos adultos à sua volta. Pode até parecer

que o bebê seja indiferente a interação adulto x bebê, mas existe a reciprocidade através de balbucios, sorrisos, olhares e até imitação de gestos.

Brincar se aprende brincando, e é através da interação que o bebê aprende como brincar, da mesma forma que se aprende a linguagem. Brincar é transformar algo, por meio da imaginação, em alguma outra coisa (a criança pode fingir ser um animal, uma pessoa, um objeto), pois “brincar é experimentar, por meio da repetição e da ação imaginativa, outras formas de ser e de pensar. É também repetir o já conhecido para compreendê-lo e adaptar-se a ele”. (ABRAMOWICZ, 1995, p. 57)

Ainda segundo a mesma autora, “brincar é manipular o sentido da realidade”, mas quando a criança brinca, ela tem consciência de que é só brincadeira. Por isso ela consegue determinar quando, quanto tempo e onde brincar, e até mesmo não querer brincar.

A brincadeira é uma atividade puramente social, através da brincadeira a criança organiza seu pensamento, representa o modo como ela enxerga o mundo ao seu redor. Durante a brincadeira, a criança amplia outras maneiras de interação com o outro, aprende a esperar, a antecipar e tomar decisões. Desta forma o jeito como a criança brinca revela muito sobre como é esta criança. LIMA (2003) exemplifica esta afirmação relatando que o simples ato de correr é uma atividade essencial para o desenvolvimento físico da criança, por isso, simplesmente correr, já é uma brincadeira. A alegria de correr, de dançar, de rodar, são atividades importantes para a criança, já que “o prazer destas brincadeiras de movimento está na atividade em que a repetição e continuidade são uma constante”. (LIMA, 2003, p.18)

Pensar o desenvolvimento da linguagem nas turmas de berçário com certeza é um grande desafio. Sabemos que a linguagem não verbal assume nessa etapa muita relevância para a comunicação, mas para a maioria das pessoas (famílias das crianças e até colegas de trabalho), ainda existem muitas dúvidas sobre a existência de um trabalho em turmas de Berçário, remetendo as obrigações dos Professores do Berçário apenas ao carinho e cuidado para com os bebês, principalmente porque os bebês ainda não falam e para muitos “não se comunicam”, como se a interação entre pais, filhos e professor só se iniciasse a partir do momento em que a criança começasse a falar. Além disso, existe a crença que a fala é um processo natural, por isso não precisa ser ensinado. Segundo JUNQUEIRA FILHO (2001), estas ideias

são equivocadas. O corpo humano é o primeiro “equipamento audiovisual a qual a criança tem acesso”, e os adultos que interagem com a criança imprimem no corpo dela, o que o autor denomina de “a linguagem não verbal”, a linguagem do corpo.

Através de gestos, toques, massagens, carinhos, acalantos, brincadeiras, conversas na hora do banho, da troca, da alimentação, caminhar segurando-as no colo ou de mãos dadas, o adulto estimula no bebê a consciência do próprio corpo, uma linguagem não verbal que mostra que o adulto conhece as necessidades do bebê.

Da mesma forma os sons emitidos no ambiente, barulhos, passos, água do chuveiro, palmas, brinquedos sonoros, vozes falando ou cantando:

[...] vão significando aos bebês o papel da sonoridade e da oralidade na vida deles e no mundo, contribuindo também para a composição de um repertório sonoro e para o desenvolvimento da linguagem oral destas crianças, através dos quais, entre outras linguagens, elas interagirão com os adultos, com outras crianças e com o mundo. (JUNQUEIRA FILHO, 2001, p.136)

Por isso é tão importante que durante a interação adulto x criança, a oralidade esteja presente em todos os momentos. Falar da criança não é suficiente, mas sim falar com a criança: cantar, mostrar os objetos, identificar os sons que acontecem no ambiente, um avião que passa, um pássaro que assovia, alguém que chora.

O desenvolvimento da linguagem oral, portanto, não se dá de forma natural, mas através da qualidade da interação com o adulto, com outras crianças e até mesmo nos momentos em que ficam diante da TV.

Segundo os RCNEI (1998), desde cedo os bebês estabelecem uma forma de se comunicar com os outros, exemplo disso são os sons emitidos pelos bebês. Os adultos tendem a dar significado a estes sons estabelecendo com estes uma forma de comunicação. Quando conversa com a criança pequena o adulto apresenta à criança a linguagem oral, esta por sua vez se apodera aos poucos desta linguagem, usando-as em suas falas cotidianas. A comunicação não se dá apenas na linguagem oral, ela acontece “por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apoiam a linguagem oral dos bebês. A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro.” (BRASIL, Referenciais, vol.3,

1998, p.125). Por exemplo: é importante que o professor converse com o bebê ao dar o alimento, durante o banho e troca, nas brincadeiras, estabelecendo uma relação de compreensão entre o que se fala, com os gestos e acontecimentos. Antes mesmo de se expressar oralmente, a criança pode se fazer entender e entender os outros, pois ela procura estabelecer novos significados não só com os sons e palavras, mas com diferentes situações de comunicação tais como brincadeiras de faz de conta, telefone, casinha, músicas, canções de roda entre outras, e também com o corpo, com o olhar e até com o choro.

O desenvolvimento das capacidades comunicativas acontece aos poucos, num processo de “idas e vindas” durante a participação diária da criança em momentos de fala, no cantar, nas brincadeiras, no momento de escuta, nas leituras e no cotidiano da rotina diária. Uma das funções da Educação infantil é promover o contato destes bebês com a maior quantidade de situações comunicativas possíveis para possibilitar o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos bebês, a fim de que se tornem indivíduos “competentes como falantes”. Cabe ao professor, auxiliar continuamente na construção da fala da criança, ouvindo, perguntando e observando as falas, os olhares, movimentos e gestos dos bebês, apoiando no desenvolvimento verbal e ajudando a enriquecer a oralidade da criança do berçário. Afinal, “a linguagem é considerada em bloco no conjunto das aquisições da criança: atenção, sentimentos, motricidade, percepções. É impossível compreender a linguagem isolada do resto” (AIMARD,1998, p.57).

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo Geral

Elaborar atividades a serem desenvolvidas no berçário para que possam contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral, proporcionando às crianças pequenas vivenciarem práticas de letramento, no contexto da educação infantil, vista como espaço do cuidar e do educar.

4.2. Objetivos Específicos

- Criar oportunidades para que as crianças possam participar de situações nas quais se faz necessário o uso da linguagem oral;
- Utilizar a linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes na rotina diária, como cumprimentar, despedir, contar algo, etc.

5. O CONTEXTO DO PLANO DE AÇÃO

Este plano de ação foi desenvolvido na UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) Juliana, uma unidade escolar mantida e coordenada pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/secretaria de Educação. Possui sede própria, especialmente projetada para o atendimento da Educação Infantil de 0-5 anos e 8 meses e está vinculada à escola polo Escola Municipal Acadêmico Vivaldi Moreira, situada no Bairro Jaqueline. A direção da Escola Polo, responde administrativamente pelos recursos financeiros destinados a ambas as instituições.

A opção pela aplicação do Plano de ação nesta Instituição se deve ao fato do mesmo ter que ser aplicado em meu local de trabalho.

Inaugurada no dia 23 de Agosto do ano de 2004, a UMEI Juliana foi uma das primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil a ser inaugurada na cidade de Belo Horizonte. Ela fica ao lado de uma reserva natural e recebe constantemente a visita de micos e aves.



FIGURA 1- Fachada da UMEI Juliana

O Bairro Juliana situa-se na Região Norte de Belo Horizonte. Esta região apresenta um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano da capital. A procura por vagas na Educação Infantil é maior do que a demanda e todos os anos inúmeras famílias ficam na lista de espera aguardando vagas para seus filhos. O bairro à qual pertence a UMEI Juliana é um local onde ocorrem profundas mudanças de paisagem. No ano de 2004 era um Bairro com características rurais, poucos moradores, com criações de vacas e cavalos e muitas árvores, mas com a

valorização imobiliária da Região devido à construção da Linha Verde e da Cidade Administrativa, foram construídos vários prédios e casas, transformando as características e paisagem do Bairro em um espaço urbano. Esta transformação aumentou significativamente o número de moradores e conseqüentemente, de crianças.

Esta UMEI atende cerca de 250 crianças entre 0 e 5 anos, possui uma boa estrutura física: 7 salas amplas, banheiros masculinos e femininos, refeitório, sala multiuso, duas áreas para recreação externa, área de estacionamento de velotrol, área de estacionamento, área verde com árvores naturais e frutíferas, área reservada ao cultivo de horta, cozinha, despensa e área para os funcionários, uma pequena sala dos professores, secretaria e sala de coordenação.

As salas possuem divisórias, estante, pia e filtro, são espaçosas e bem ventiladas. No espaço externo há brinquedos de ferro e plástico e um mini anfiteatro. A escola possui boa área verde, mas fica no alto de um barranco, dificultando o acesso.

O berçário é composto por quatro salas: uma sala de atividades e alimentação, um dormitório e uma sala de banhos e trocas e um lactário, utilizado para outros fins, como guardar objetos, papéis e uma copiadora. Possui um solário com dois bancos de cimento, escorregador, balanço e uma pequena área de jardim. Este espaço é utilizado para banho de sol e atividades ao ar livre.



FIGURA 2- Salas do Berçário: sala de atividades e alimentação, dormitório e sala de banho.

Em relação ao perfil das crianças, a Turma do Berçário/2011 era composta por treze crianças, sendo três meninos e dez meninas. Três crianças frequentavam apenas o período da tarde (por opção da família) e uma criança, o período da

manhã. As famílias das crianças residiam no Bairro Juliana e bairros adjacentes, com exceção de uma criança que residia na regional de Venda Nova.

Algumas crianças viviam em situação de vulnerabilidade social, outras com condições financeiras um pouco melhores, constituindo uma turma com níveis socioeconômicos diversificados.

Quanto à saúde, uma criança estava abaixo do peso, duas possuíam refluxo e outra rejeitava o leite oferecido pela UMEI. Na turma havia um caso atípico: uma criança possuía um pai de outra nacionalidade, que buscava na justiça o direito sobre ela.

No geral a turma era tranquila, gostavam e conheciam o espaço físico do Berçário e o exploravam engatinhando. Três bebês já arriscavam seus primeiros passos, gostavam de passear nos espaços externos e de ouvir e balbuciar algumas canções infantis.

A turma do berçário apresentava boa socialização, se relacionavam bem com adultos e outras crianças, com exceção de dois bebês que costumavam estranhar e chorar quando algum adulto diferente aparecia. Gostavam de se tocar, de ouvir histórias, eram carinhosas, gostavam de ficar junto a outras crianças em espaços coletivos.

6. DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES E REFLETINDO SOBRE O PLANO DE AÇÃO

Este plano de ação teve como tema perceber o berçário como um rico espaço para o desenvolvimento da oralidade. Foi desenvolvido com as crianças entre 0-2 anos, matriculadas na turma de Berçário, 2º turno da UMEI Juliana, vinculada à E. M. Acadêmico Vivaldi Moreira pertencente à Prefeitura de Belo Horizonte – MG, durante o segundo semestre do ano de 2011, mais especificamente nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro.

O processo de adaptação dos bebês ao ambiente escolar foi gradativo, demorado e com muito choro, mas, com muita paciência e a participação da família, os bebês se adaptaram à nova rotina.

Através de atividades interativas, da valorização e uso do diálogo para com os bebês, das brincadeiras, faz de conta e jogos musicais, procurei aplicar os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento do Projeto “Baby Zoo” (projeto aplicado no ano de 2011 na turma do berçário), explorando os sons produzidos pelos animais, as músicas que os bebês gostam e finalmente pelo contato direto do bebê com animais. Estas atividades serviram como norte para o desenvolvimento da oralidade das crianças do berçário.

Para realizar o plano de ação, foi elaborado e desenvolvido um plano de trabalho aplicado no período da tarde juntamente com minhas colegas de trabalho, a fim de organizar a aplicação das ações como demonstrado abaixo:

Data inicial	Ação	Finalidade	Recursos
	Ouvir histórias: Contar histórias de animais	- Estimular o uso da linguagem oral - Estimular a criança a escutar	Livros que façam alusões a bichos de variados tipos: livros sonoros, <i>pop-ups</i> , de banho, texturas, de pano; fantoches.

Atividades permanentes	Brincar de ler	- Imitar o ato de ler -Enriquecer o vocabulário	Livros simples, com gravuras e sem texto escrito; Encartes publicitários de lojas de moda, com fotos de adultos e crianças. Livros: de pano, plástico, <i>pop-ups</i> , livros sonoros, etc. Criação de um espaço para os livros ao qual as crianças tenham acesso.
	Brincadeiras musicais	- Estimular a linguagem através da imitação	CDs de músicas de diferentes tipos: de roda, de ninar, clássicas. Ex: cd Pandalelê, Cantigas de roda.
17/08	Minha imagem no espelho	- Estimular a descoberta da própria imagem e da imagem dos outros, - Estimular o uso da linguagem oral	Espelhos grandes.
29/8	Quem sou eu? Quem é você?	- Estimular ao uso da linguagem oral - Associar a imagem da foto à pessoa - Reconhecer a si mesmo e ao outro.	Dois dados; fotos das crianças do berçário; fotos ou imagens de animais.
12/09	Que som é este?	-Estimular a criança a escutar -Estimular a linguagem através da imitação do som	Sons de animais e ruídos diversos; sombras de animais; lanterna; lençol.
26/09	Leitura musical de gravuras	- Estimular o uso da linguagem oral - Associar a imagem da foto ao som produzido pelo animal - Associar a imagem da foto à música - Identificar vozes e gestos de animais	Dois dados; fotos ou imagens de animais; bichos e insetos: borboleta, lagartixa, pintinho, sapo, boi, leão, cachorro.
17/10	Está aqui, ou foi embora?	- Estimular o uso da linguagem oral -Reconhecer a	Sapo de pelúcia; pato de pelúcia; lençol para

		permanência do objeto (memória) - Reconhecer o espaço.	esconder.
27/10	Faz de conta	-Desenvolver a imaginação - Estimular o uso da linguagem oral	Bonecas, paninhos, chapéus, panelinhas, pratos, colherinhas.
03/11	Excursão ao Restaurante/ fazenda Paladininho	- Estimular a linguagem através da imitação dos sons, emitidos pelos animais da fazenda - Proporcionar o contato e a interação entre os bebês e os animais	Ônibus, Restaurante Fazenda Paladininho.

6.1 Atividades permanentes

Para a realização do plano de ação foram desenvolvidas várias atividades, algumas destas depois de aplicadas foram incorporadas à rotina do Berçário, por isso as denominei como Atividades Permanentes. Estas atividades foram incorporadas à rotina por considerá-las de grande importância para o desenvolvimento da linguagem, já que este não acontece de forma natural, mas durante a interação entre as crianças e os falantes à sua volta.

Como bem descreve os RCNEI (1998), as capacidades comunicativas se desenvolvem num processo de idas e vindas, durante a participação das atividades da rotina, inclusive nos momentos de fala e de escuta. Por isso estabelecer essa interação, na rotina diária, das crianças do berçário foi uma forma de colocá-las em contato constante, com diferentes situações comunicativas.

6.1.1 Ouvir histórias

Foi estabelecido o horário de 16h50min para ser o momento de ouvir histórias, pois neste horário todos os bebês já foram assistidos em suas necessidades de higiene. Os livros escolhidos foram com temas de animais, pois percebemos que esta temática chama muito a atenção dos pequenos,

principalmente os animais que produzem sons fortes e marcantes, como os animais domésticos, de fazenda e da selva. Para a contação de histórias, foram priorizados livros com figuras grandes e livros *pop-ups*.

Nos primeiros dias organizamos os bebês nos carrinhos e cadeirões para que todos pudessem visualizar as figuras. A partir do mês de outubro as crianças ouviam as histórias no tapetinho.

Na primeira contação, li o livro “Animais da fazenda”, um livro com figuras grandes e dobráveis, que relata quais animais existe na fazenda e os sons que eles fazem. O livro traz os seguintes animais: galo, porco, pato, vaca, cavalo.

Iniciei a história: “Lá na fazenda... tem um galo que faz co-có-ri-co... um pato que faz quá-quá...”, procurei imitar o som destes animais, mudando a entonação da voz. Conteí a mesma história, três vezes. A princípio, as crianças se assustaram com alguns sons, mas, à medida que ia recontando, os bebês começavam a apontar para o livro, principalmente quando aparecia o galo, a vaca e o cavalo.

Patrícia² apontava o dedo quando aparecia o galo e dizia: “co- có”; Pedro mexia o corpo, como se estivesse galopando junto com o cavalo quando eu mostrava a figura do cavalo e lia “o cavalo faz pocotó, pocotó”; já a Carla conseguia imitar o som do porco, antecipando a minha ação.

O segundo livro foi “Lá na floresta”, também com figuras grandes e dobráveis que relata sobre os animais que existem na floresta com seus respectivos sons ou características. Dentre os animais estão: o leão, o hipopótamo, a girafa, o elefante e o jacaré.

A leitura deste livro despertou poucas reações, talvez pela falta de sons (girafa, hipopótamo, jacaré), mas quando aparecia a figura do leão, quase todos os bebês, gesticulavam com a boca, tentando imitar o som estrondoso do seu rugido “Rrrrrr”.

Contamos histórias de vários outros livros: os *pop-ups* despertavam certo medo nos bebês, pois os animais pareciam saltar para fora do livro (crocodilo,

² Os nomes das crianças foram alterados para preservar a identidade das mesmas.

piranha, pelicano, búfalo, abelhas, besouros, etc.), mas logo o medo passava e os bebês tentavam pegar os desenhos.

Foram contadas histórias de vários outros livros, mas cabe ressaltar que o livro “Animais da fazenda” e o leão dos “Animais da floresta” eram os preferidos. Percebi por parte das crianças uma preferência pela leitura que vinha acompanhada da linguagem corporal. Quando contava histórias de animais elas pulavam, mexiam as mãos e procuravam imitar os sons. Quando eu guardava o livro, elas apontavam e murmuravam, pareciam reclamar, apontando para o local em que estava guardado. Para acalmá-las era necessário contar a história de novo, de novo e de novo.

KAERCHER (2001), também caracteriza o ato de contar histórias como algo muito importante para a formação de crianças leitoras, mas não é somente ler e sim tudo o que cerca o momento de contação de histórias: o tom de voz, o local, e a possibilidade de ouvir as histórias queridas várias vezes.

Por isso, separar as histórias preferidas, contá-las continuamente, gesticular e mudar a entonação da voz para imitar o som dos animais são atitudes importantes para a ampliação das capacidades linguísticas das crianças pequenas. Muitas pessoas podem achar que os bebês ainda não entendem nada, mas entendem e agem sobre seu mundo, estabelecendo sentidos. Quando algumas mães nos viram contar histórias relataram: “É por isso que ele está fazendo MUUUU, lá em casa!”; “A minha filha só fica fazendo có-có.” Elas começaram a compreender que a aprendizagem acontece se for permeada de estímulos e são estes estímulos que vão ajudar a criança a agir sobre o mundo.

6.1.2 Brincar de ler

Procuramos propiciar um contato diário com a linguagem escrita, pois através de atividades de leitura de figuras e histórias, revistas e encartes, pretendíamos além de ampliar o gosto pela leitura estimular o desenvolvimento da linguagem oral.

Iniciamos as brincadeiras com os livros, com revistas e encartes publicitários de roupas de adultos e crianças, depois com livros sonoros, de pano e de banho.

Trouxe uma sacola cheia de revistas e encartes e disse, balançando a sacola: “A Célia tem uma surpresa, quem quer ver?” Coloquei a sacola no tapete. Patrícia veio correndo, Kátia também, e as duas disputaram a sacola. Ajudei-as a tirar as revistas e encartes e outras crianças vieram e começaram a folhear. Algumas passavam muitas folhas, outras as amassavam.

Comecei a chamar a atenção para as figuras de crianças, de bichos, de coisas que poderiam ser conhecidas das crianças. “Olha a menina. Que carro bonito!”. Aline apontava para uma menina do encarte publicitário e dizia: “Neném”. Pedro vendo a foto de carro tentava fazer o som: “vruum”. João encontrou a foto de um cachorro e dizia: “au, au” e ficou de quatro imitando um cachorro.

As revistas e encartes ficaram em um cantinho que separamos para a leitura e ficava ao alcance dos bebês, que a todo o momento que quisessem, pegavam e exploravam as revistas.

Começamos a ampliar o cantinho acrescentando livros sonoros, de pano e de banho. Chamamos a atenção dos bebês para a novidade. À princípio, a relação dos bebês com o livro era de descoberta, eles queriam interagir com este objeto, apertavam, mordiam sentiam e rolavam sobre os livros, estabelecendo sua compreensão do mundo, através dos sentidos.



FIGURA 3- Bebê explorando os livros como brinquedos, mordendo,rolando...

Ao deixar os livros disponíveis a intenção era a de tornar o livro algo próximo da criança, como um brinquedo que a princípio deve ser sentido e explorado, afinal é na interação com o meio que as possibilidades de aprendizado são ampliadas. Segundo KAERCHER (2001), o primeiro passo para a formação de crianças leitoras é colocar o livro como parte da rotina diária nas instituições de Educação Infantil.

Cabe ressaltar que o sentido de leitura aqui explicitado, não é apenas o domínio da língua escrita, mas, que engloba as diversas linguagens.

Através da constante interação entre adulto x livro x criança e dos diversos estímulos realizados pelo grupo de educadoras: constante contação de histórias; disponibilização de livros e revistas para folhear e nomear figuras, personagens, gravuras e do jogo de imitação, os bebês mudaram a relação com os livros.

Em dezembro de 2011, com maior domínio do corpo e de seus movimentos, as crianças do berçário conseguiam folhear as páginas dos livros com maior destreza e nomeavam as figuras (au-au, co-có, múúú), primeiras atitudes de um leitor. Estabeleceram posição de leitura: sentavam-se para ler, ajudavam a guardar os livros no local apropriado.



FIGURA 4- Os bebês já com a posição de leitura estabelecida: Sabem folhear e sentar para ler.

Conseguiram ir até o canto de leitura para pegar os livros quando tinham vontade e até brigavam pelos livros preferidos ou reclamavam quando os mesmos eram guardados.



FIGURA 5- Crianças/adulto, interagindo com livros sonoros e encartes; pegando livros no cantinho da leitura.

Procuramos promover um ambiente de letramento, onde a todo o momento, sentávamos, abríamos os livros, líamos ou simplesmente explorávamos os livros

brinquedos (*pop-ups*, livros de texturas, de banho, de pano, livros com sons, encartes e folhetos de propaganda, etc.). Este ambiente promoveu um maior contato com a cultura escrita e uma maior relação entre o leitor e o livro, pois na medida em que são estimulados os bebês desenvolvem uma relação com o livro que é social e cultural: sentar, folhear as páginas, apontar e falar o que veem.

Os bebês também “leem” e possuem uma relação com a leitura. Primeiro uma relação corporal (sentir, tocar, morder), pois conforme ressalta KAERCHER (2001), é através dos sentidos que a criança pequena irá perceber o mundo à sua volta. Portanto, tudo que ativar estes sentidos (tato, paladar, visão, audição) será muito importante para os bebês. Também os livros para o Berçário devem atender esta demanda, por isso os mais indicados são os livros de borracha, de pano e de papelão, que possam ser manuseados, mordidos e cheirados pelos bebês.

Vários autores classificam o contato dos bebês com o livro como algo positivo em vários aspectos, inclusive em relação a linguagem. AIMARD (1998) cita que familiarizar a criança com o livro desde cedo é uma atividade que favorece o desenvolvimento da linguagem.

Praticando com ela a leitura ou o comentário dos livros, o adulto – consciente ou não - favorece a linguagem de diversas maneiras. Repetindo as mesmas palavras, as mesmas formas, enriquece e consolida o vocabulário, fornece palavras que em geral não são ouvidas na vida cotidiana. (AIMARD, 1998, p.169).

Através da brincadeira, do faz de conta, do jogo de imitação do adulto, os bebês vão estabelecendo sentidos e ampliando suas capacidades linguísticas, de relação com o mundo e seus objetos dentre eles o livro e a escrita.

6.1.3 Brincadeiras musicais

Selecionamos algumas músicas para adicionarmos aos vários momentos da rotina: jantar, sono, brincadeiras, etc.

As músicas selecionadas foram: Já sabe, Tá na hora de mamar, Uma história, É a vez do tamanduá, Sopa do neném, (CDs do selo Palavra cantada); A pulga, O pato, A porta, O relógio (CD Arca de Noé); Pandalelê, Corre cutia, Anel de pedra

verde, Uatatá e aram Sam Sam (CD Padalelê); Consolo, Contos, cantos e acalantos, Tutú-marambá, Boi do currá, Boi da cara preta, Papai Curumiassu, Xô, xô, pavão! (CD Contos, cantos e acalantos); além da coleção de DVDs Bebê mais: música/formas/casa/animais/mundo, para os momentos em que os bebês iam para a sala de vídeo (multiuso, uma vez por semana).

No momento da alimentação, começamos a colocar no som as músicas: Tá na hora de mamar e Sopa do neném; na hora do sono colocamos as canções de ninar; na hora das brincadeiras colocávamos as músicas mais alegres, músicas de roda e músicas de sonoridade forte: Pandalelê, Corre cutia, Anel de pedra verde, Uatatá e aram Sam Sam, A pulga, O pato, A porta, O relógio .

Durante o momento das brincadeiras coloquei no som a música “Corre cutia” e comecei a correr pelo Berçário. Alguns bebês me olharam com estranhamento, mas Bárbara e Kátia começaram a me imitar correndo atrás de mim. Após vários dias realizando esta atividade, outros bebês também descobriram o prazer de simplesmente correr e toda vez que ouviam a batida da música “Corre-cutia”, começavam a correr pelo berçário. Recordo-me da minha filha (quando tinha 2 anos) que sempre me convidava: “vão corrê?” e corríamos por vários minutos, da sala para quarto, do quarto para a cozinha e assim sucessivamente.

LIMA (2003), afirma que correr é uma atividade essencial para o desenvolvimento físico da criança, por isso, simplesmente correr já é uma brincadeira. Incorporar ao dia-a-dia da criança momentos em que ela pode correr, dançar, rodar é de suma importância para o desenvolvimento da criança pequena e de suas linguagens.

Com o tempo e o estabelecimento das músicas dentro das rotinas, as crianças começaram a associar a música ao momento. Quando tocava a “A sopa do neném” elas apontavam para o cadeirão ou começavam a chorar (reclamando de fome); ao som de “Uátatá” começavam a bater as mãos nas pernas. Ao ouvir “A pulga” começavam a pular e após o jantar quando tocavam os acalantos, as crianças se acalmavam e começavam a relaxar e a maioria tirava uma soneca.

É muito importante ressaltar como o trabalho com a música foi importante para o desenvolvimento geral e inclusive da oralidade destas crianças. Elas conseguiram estabelecer relações entre a música e a rotina, puderam experimentar

canções como brincadeiras além de surpreenderem a toda a equipe do berçário, devido ao desenvolvimento da expressão corporal .

6.2 Imagem do espelho

Diante do espelho mostramos para cada bebê seu cabelo, seu rosto, conversamos e mostramos o corpo; depois mostramos o colega, acenamos e anunciamos as crianças: “Olha a Aline, o João...”, depois comecei a acenar e fazer movimentos com a boca, caretas.

Pedro adorava colocar a língua para fora; já João via a imagem da professora no espelho e olhava para trás; parecia não saber onde ela estava (no espelho, ou lá trás?); Patrícia gostava de olhar seus vestidos, ficava balançando e se admirando no espelho, já a Aline e a Maria gostavam mesmo é de ficar frente a sua imagem, se tocando, durante vários minutos.



FIGURA 6- Crianças brincando com a imagem refletida no espelho na sala e na hora da troca.

Após os momentos de banho, procuramos aproveitar o espelho para conversar com a criança, mostrando seu corpo. “Agora vamos enxugar a barriga, o braço!”; “Me ajude a passar este creme no corpo para ficar cheirosa”. Utilizamos os espelhos para mostrar os penteados feitos nas meninas. Após pentear os cabelos das meninas, mostrávamos como estavam lindas. Kátia não gostava de pentear os cabelos, mas depois que começamos a mostrar como estava bonita ela começou a apreciar seus penteados. Depois sozinha frente ao espelho, admirava seu penteado e dizia “nita, nita” e ficava mexendo em seus lindos cachinhos.

Segundo os RCNEI (1998), brincar com o espelho é essencial para ajudar na construção da identidade da criança. Por isso é necessário que utilizemos este instrumento para ajudar a criança a se reconhecer e reconhecer o outro.

6.3 Quem sou eu? Quem é você?

No tapete foram apresentados aos bebês dois dados com a foto de cada um em um dos lados.

Joguei o dado e caiu na foto do Artur, cantei parabéns para o Artur e fiz festa para ele. Depois fizemos o mesmo várias vezes até contemplar todas as crianças.



FIGURA 7- Crianças brincando com os dados com fotos delas.

No outro dia peguei o dado e convidei a Bárbara para jogá-lo. Ela jogou e caiu na foto da Sandra. Fizemos festa para ela cantando Parabéns, depois a Sandra jogou o dado e assim sucessivamente.

Brincamos com o dado muitas vezes. As crianças adoravam cantar Parabéns e quando caía a foto do colega, eles tentavam dizer o nome “ine” para Aline; “la” para Carla e já começavam a cantar Parabéns. Demonstravam que já conseguiam reconhecer a própria imagem e a do colega.

Esta atividade contribuiu para a valorização da autoestima, e construção da identidade de cada criança. OS RCNEI (1998) orientam sobre a importância de as crianças sejam chamadas pelo nome e que tenham a possibilidade de conhecer os nomes de todos, inclusive dos professores.

Por isso, realizar esta atividade em meio a brincadeiras e canções foi um momento de construção da identidade própria e do grupo. A partir desta brincadeira as crianças passaram a nomear a si e aos colegas. Uma mãe chegou perguntando:

“O que é *line*? A Bárbara não para de falar esta palavra”, respondi: “Mãe, é Aline, o nome da colega”. Esta mãe então começou a se preocupar em aprender o nome das outras crianças, para assim, poder entender as falas da sua filha. Outra mãe relatou que estava no Shopping quando o Pedro começou a se agitar no seu colo, balançando os braços e dizendo “ão, ão”, quando ela percebeu que se tratava do seu colega de berçário João, que se aproximava com sua mãe.

As crianças passaram a desenvolver a linguagem oral, nomeando a si, aos colegas e adultos presentes no seu contexto social, reconhecendo-os dentro e fora do ambiente escolar.

6.4 Que som é este?

Foi colocado no som um cd com diversos sons (animais domésticos, de fazenda, de floresta, avião, carro, choro, etc.). Observamos a reação dos bebês e os estimulamos a imitar o som escutado.

A maioria dos bebês ouvia e tentava imitar os sons de alguns animais (gato, cavalo, boi, pintinho, leão, cachorro). Pedro ficava olhando ao redor, parecia procurar pelos bichos. As crianças ficavam paralisadas quando ouviam sons de trovão, helicóptero, de batida de carro e de choro. A Kátia gritava muito quando ouvia o som de trovão e a Aline e a Patrícia começaram a chorar, mostrando desagrado para com estes sons. Quando ouviram uma risada ficaram felizes e riam junto com a gravação.

Quatro dias depois realizamos a mesma atividade, acrescentando o som dos animais à sua sombra. Escurecemos a sala e trouxemos uma lanterna para projetar as sombras. A maioria dos bebês chorou copiosamente, demonstrando o seu desagrado com o escuro ou com as sombras, por isso não prosseguimos com esta atividade da sombra, continuando apenas com os sons.

As crianças do berçário, no que se refere à audição de sons, se mostravam tranquilas diante de sons conhecidos (avião, animais, aves), mas diante de sons fortes (tempestade, trovão) ficavam espantadas, principalmente por que pareciam

não saber de onde vinham aqueles sons. Continuamos com a audição de sons, mas deixamos apenas os sons que não despertavam medo ou insegurança.

6.5 Leitura musical de gravuras

No Tapete foram apresentados aos bebês dois dados com a foto/ilustração de animais/insetos que eram citados nas canções preferidas dos bebês (lagartixa: Fui morar numa casinha; pintinho: Meu pintinho amarelinho; borboleta: Borboletinha; sapo: O sapo não lava o pé), ou que tivessem uma sonoridade forte ou marcante (cachorro, boi, leão, macaco).



FIGURA 8- Dado com fotos/ilustrações de insetos e animais; bebês brincando de imitar a imagem que aparecia no dado: cachorro e o rugido de um leão.

Joguei o dado a primeira vez e caiu na foto do cachorro. Fiquei de quatro e comecei a imitar um cão muito bravo. As crianças fugiam de mim como se eu realmente fosse um cão bravo, depois começaram a imitar um cachorro também.

Depois convidei a Carla para jogar o dado. Ela jogou e caiu na ilustração do pintinho. Começamos a cantar “Meu pintinho amarelinho”. Esta música é muito querida por esta turma, eles fazem os gestos e cantam pedaços finais de algumas palavras da canção. A Aline jogou o dado e caiu na foto do leão. Convidei as crianças a imitarem o leão e muitas ficaram de quatro e soltaram um pequeno rugido.

Na medida em que cada criança jogava o dado, e caía em uma foto/ imagem, nós (adultos e crianças) imitávamos o animal ou cantávamos a música referente à foto/ilustração.

AIMARD (1998), classifica as “vozes dos animais e onomatopéias” como parte de uma lista, com as primeiras palavras utilizadas pela criança pequena.

As vozes de animais fazem parte do primeiro repertório de todas as crianças, [...] algumas delas são utilizadas como nomes de animais: muitas crianças dizem (e os adultos que falam com elas fazem a mesma coisa): o *au-au* para o cachorro, as *mumu* para as vacas, etc. (AIMARD, 1998, p.69)

Além destas, o autor também coloca na lista das primeiras palavras (além de mamãe e papai): nomes de pessoas, de animais, de alimentos, de roupas, de objetos familiares e de brinquedos, alguns verbos, adjetivos e palavras que fazem parte da vida social.

Esta atividade foi muito produtiva, por volta do mês de Outubro, as crianças já conseguiam associar a foto/ilustração ao animal e à música, demonstrando que as primeiras palavras pronunciadas pelas crianças, tem relação com as palavras que são faladas ou fazem parte do repertório social, das pessoas ao seu redor. Pedro, Bárbara e Kátia jogavam o dado e realizavam a brincadeira sem a intervenção de algum adulto, demonstrando autonomia para brincar.

Carla, Aline e Bárbara começaram a utilizar estes dados como banquinho (sentavam-se neles), ou para subir e alcançar lugares mais altos, criando outras utilidades para o brinquedo. Algumas vezes até brigavam, disputando o dado que virou “banquinho”. É interessante observar como as crianças realizaram uma experimentação ativa do brinquedo (dado), inicialmente, se utilizando de esquemas já construídos, depois inventando novas possibilidades para o mesmo objeto.

O dado foi feito com fotos e ilustrações. Quando coloquei as ilustrações, o fiz por que não encontrei fotos para a lagartixa, pintinho, sapo e borboleta. Observei que as fotos chamavam mais a atenção das crianças do que as ilustrações. Quando os bebês interagiam com o dado, eles costumavam olhar e imitar as fotos de animais, enquanto que as ilustrações despertaram menos interesse.

Muitas vezes nós professores da Educação Infantil priorizamos ilustrações de desenhos coloridos e fofinhos, e deixamos de lado livros e figuras reais. Nesta atividade percebi que os bebês interagiam mais com as fotos de animais, não importando se eram bonitinhos ou de aparência brava, provavelmente porque se assemelhavam mais a realidade.

Uma tarde, sobre a grade externa do Berçário apareceu um macaquinho (que vive na mata atrás da escola). Pedro viu e gritou: “Caco, caco”, todos nós, bebês e professores, corremos para ver. Foi muito legal, os bebês tentavam pegá-lo, mas como a grade é alta ele o animal nem se importava com a presença das crianças. Começamos a imitá-lo (ele segurava algo com as duas patas dianteiras e comia) fingindo comer algo. Foi um dia muito especial, uma dádiva da natureza local para o contato visual com animais da região.

É importante destacar acontecimentos que surgem fora do planejamento, pois como destaca JUNQUEIRA FILHO (2001), para que o adulto contribua com o desenvolvimento da linguagem é necessário falar com a criança, permitindo que ela se aproprie dos sons existentes no seu entorno, bem como das situações vividas no seu cotidiano, por isso, é necessário se apropriar da linguagem em vários momentos, planejados ou não.

6.6 Está aqui ou foi embora?

Cheguei à UMEI com um sapo de pelúcia escondido nas minhas costas e disse: “Hoje eu trouxe uma visita, adivinhem quem é?” Sem que eu visse, Aline viu e disse: “chapo”. Acabou-se assim a surpresa. Apresentei o sapo para os bebês, cantamos a música do sapo, brincamos com o sapo no escorregador, criei várias oportunidades para que eles tocassem e interagissem com o sapo. Logo após escondi o sapo debaixo de um lençol, sobre a poltrona (sob o olhar das crianças), e disse: “O sapo sumiu”, “Onde está?”(convidei os bebês a procurá-lo). Carla tirou o lençol com um pouco de dificuldade e disse: “achôô”, escondi no mesmo lugar várias vezes e outras crianças acharam o sapo.

À medida que as crianças achavam facilmente o sapo, eu trocava o esconderijo de lugar, agora sem que elas me vissem escondendo. Carla procurou na poltrona e não encontrou, fez uma carinha desolada, mas continuou procurando. Achou dentro do carrinho de bebê, trouxe o sapo muito alegre e me entregou. Escondi dentro do berço, Carla foi procurar no carrinho, mas quem encontrou foi Kátia, que tentou tirá-lo do berço. Como não conseguiu, começou a gritar. Tirei-o para ela e ela me entregou para esconder em outro lugar. Coloquei no primeiro

esconderijo, Kátia e Carla ficaram procurando nos berços e demoraram a achar. Quando acharam, o jantar havia chegado. Era hora de a brincadeira acabar.

A brincadeira continuou por vários dias. Depois troquei o personagem sapo por um pato. Outras crianças entraram na brincadeira e começaram a procurar também. Um dia João começou a brincar de se esconder. Ficou paradinho atrás da porta e disse: “achôô”. Depois entrou dentro do baú de brinquedos entre os carrinhos.



FIGURA 9- Bebê brincando de esconder (dentro do baú e entre os carrinhos).

Esta brincadeira chamou a atenção das crianças que queriam encontrar o sapo/pato, e logo me entregavam para começar de novo a brincadeira. João conseguiu agir sobre a brincadeira, inventando uma nova forma de brincar (escondendo a si próprio).

O uso contínuo da linguagem na rotina e durante as brincadeiras estimula as crianças a se relacionar com a linguagem de forma receptiva, mas também criadora, pois a criança demonstra através da brincadeira como ela enxerga o mundo à sua volta.

6.7 Faz de conta

Separei várias bonecas, paninhos, roupinhas. Coloquei sobre o tapete e comecei a brincar (dava *papinha*, trocava sua roupa, colocava o neném para dormir, cantava canções de ninar). As crianças ficaram me olhando. Perguntei: “Quem quer fazer o neném dormir?”, Patrícia, Aline e Bárbara sentaram-se no tapete e começaram a balançar a boneca. Comecei a cantar: “Nana neném, que a cuca vem pegar...”, e elas começaram a imitar a canção. Colocamos a boneca para dormir no tapete, Aline se levantou e colocou a boneca no carrinho, depois começou a

balançar o carrinho (imitando a atitude das professoras, ao fazerem as crianças dormirem).



FIGURA 10- Jogo simbólico: Crianças brincando com bonecas e panelinhas: imitando situações vividas no cotidiano.

Nos próximos dias fizemos a mesma atividade, acrescentando panelinhas, colheres e pratos. Maria, Kátia, João e Bárbara gostaram de brincar com as panelinhas, fingiam que estavam mexendo algo e diziam: “papá”. Algumas vezes Bárbara arrancava a grama do jardim, colocava na panelinha e mexia com a colher. João pegava qualquer brinquedo que se parecesse com panela e colheres e fingia que estava “papando”.

LIMA, 2003, valoriza a brincadeira do faz de conta. A autora a define como uma atividade simbólica de muito valor, na qual a criança organiza a ação humana em um sistema. É uma atividade de representação. Através da brincadeira do faz de conta, no jogo de imitação do adulto, os bebês estabeleceram sentidos e ampliaram suas capacidades linguísticas e de relação com o mundo e seus objetos.

6.8 Excursão: Restaurante/fazenda Paladininho

No mês de novembro realizamos como culminância do Plano de Ação uma excursão ao Restaurante/fazenda Paladininho, com o intuito de proporcionar um contato e interação das crianças com os animais da fazenda. Como as crianças são pequenas, foi necessária a presença da família que participou da excursão juntamente com as crianças do berçário.

Ao chegar ao restaurante/fazenda, as crianças andaram de charrete, depois foram à ala dos animais. Ao entrarem no galinheiro, Kátia e João correram atrás dos

pintinhos. Aline, João, Bárbara e Patrícia, passaram a mão nos coelhinhos e todos entraram no espaço destinado aos patos. Depois conheceram o pônei e a mini-vaca e puderam alimentá-los. Alguns bebês tiveram receio, já o João e a Bárbara deram cenouras ao pônei várias vezes. Quando passaram pela cabra tiveram muito medo, pois o som deste animal era muito alto. Conheceram o minhocário, e por incrível que pareça, a maioria dos bebês tocou nas minhocas sem receio ou medo.



FIGURA 11-. Excursão ao Restaurante/fazenda: Pedro e o pato, coelhos, cabra e mini-vaca.

Após este passeio, fizemos um delicioso lanche no restaurante e retornamos à nossa escola.

Tivemos uma tarde de descobertas. As crianças ficaram imitando os sons dos animais da fazenda por semanas e tentavam articular o nome dos animais e as famílias também gostaram muito deste momento de aprendizagem proporcionado pela UMEI.

BASSEDAS (1999), fazendo alusão ao trabalho de Piaget (1969), destaca que a criança inicia o processo de conhecimento mediante a exploração dos objetos.

De qualquer modo, o contato com os objetos e a experiência que a criança tem através do jogo individual, em grupo ou com uma pessoa adulta, são situações de aprendizagem básicas durante todo o período que poderíamos considerar como etapa da educação infantil (BASSEDAS, 1999, p.26).

Desta forma, é preciso que incorporemos ao dia-a-dia da educação infantil, momentos de contato e manipulação com objetos diversos, adequando as experiências ao “nível de compreensão” de cada criança.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou bons resultados para o campo da linguagem com crianças do berçário. Buscou resignificar o papel do professor que trabalha com o berçário, não apenas no aspecto do cuidado e proteção, mas como elemento importante para ajudar as crianças no desenvolvimento da oralidade, já que o desenvolvimento da linguagem oral não se dá como num passe de mágica, mas através das interações sociais.

O Berçário é um espaço onde o cuidado possui dimensões monumentais, mas não pode ser local apenas de cuidado. A história da educação infantil no mundo e no nosso País deu margem para que este tipo de pensamento se difundisse e permanecesse em nosso meio até os dias atuais.

Hoje, instituições e profissionais da educação infantil são desafiados a superar a visão assistencialista direcionada às creches. Devem acrescentar aos cuidados ações educativas, promovendo o desenvolvimento das crianças em parceria com as famílias.

Na educação infantil, de modo especial no 1º ciclo, sabemos que a criança precisa ser assistida em suas necessidades vitais, durante a rotina diária. As atividades de cuidados são “grandes unidades didáticas que se retomam diariamente” (BASSEDAS,1999,p.149) e a partir delas são organizadas todas as outras atividades. Por isso, considerar os momentos de rotina (alimentação, banhos e trocas) também como ações educativas é indispensável para o desenvolvimento da oralidade do bebê.

A linguagem oral é uma atividade básica da comunicação entre os seres humanos. Dentro das Escolas de Educação Infantil, utilizar a linguagem oral ajuda a criança a ampliar e desenvolver todas as demais linguagens essenciais (corporal, escrita, matemática, plástica visual e musical), segundo as PCEI-BH (2009) promovendo o desenvolvimento integral da criança.

O Berçário pode e deve ser um espaço (além do familiar) onde a criança pequena poderá desenvolver a sua linguagem oral: vendo como os adultos a

utilizam, nas atividades cotidianas, pela interpretação que o adulto fará de suas intenções comunicativas, fazendo-se compreender, brincando, cantando, enfim, se relacionando com o mundo e com as pessoas à sua volta.

Ao elaborar atividades a serem desenvolvidas no berçário, (visto como espaço de educação e cuidados) no intuito de contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral, foi possível perceber que o Berçário pode ser um local de cuidados e de aprendizagem.

As atividades de rotina acontecem em boa parte do tempo, por isso incluí-las como atividades educativas, enfatizando a comunicação entre professor e criança, foi de suma importância para a realização deste trabalho. No decorrer dos momentos de cuidado, as crianças passaram a se reconhecer e também ao outro. As atividades permanentes, incorporadas à rotina, trouxeram a segurança da continuidade de atividades prazerosas.

Durante a realização do trabalho surgiram algumas dificuldades quanto à aplicação de algumas atividades tais como “Que som é este?”, por exemplo, em que não consegui aplicar a atividade conforme o planejado devido à reação de medo das crianças para com sons fortes e desconhecidos. Por isso, descartei estes sons trabalhando apenas com sons mais suaves ou conhecidos. É importante destacar que os bebês demonstram muito interesse por sons de animais, mas quando demonstram medo é difícil continuar com a atividade, pois eles necessitam de consolo, segurança e atenção.

Com esse trabalho foi possível perceber o avanço da linguagem oral. As crianças passaram a ter facilidade para reconhecer as músicas e animais registrados no dado e tentavam emitir suas primeiras palavras, geralmente sons de animais, nomes dos colegas (finais dos nomes) e pedaços de palavras das músicas preferidas. Através das brincadeiras constantes de esconder, e de faz de conta, os bebês ampliaram além da linguagem, a relação com o mundo e seus objetos (brinquedos).

Foi possível perceber que houve avanço da linguagem oral durante a aplicação e desenvolvimento do trabalho e também nas relações do dia-a-dia. Ao chegar à sala, sempre cumprimento apertando a mão de cada criança e dando “Boa tarde”. No Início do ano as crianças se comunicavam comigo, através do choro, gestos e balbucios. Ao final do ano de 2011 já se comunicavam de forma mais clara

e de fácil entendimento. Quando eu chegava ao Berçário as crianças vinham em minha direção, esticando os braços e dizendo “tade”, mostrando que é através da interação social e das conversas que se dá o desenvolvimento da oralidade.

A oportunidade de realizar este trabalho me fez crescer como profissional, pois me proporcionou ter outro olhar diante da minha prática pedagógica. Mais do que planejar percebo que é necessário sistematizar e utilizar a teoria para o planejamento de ações práticas, sempre refletindo e avaliando a minha prática e o desenvolvimento das crianças. Espero que este trabalho seja apenas o início de uma nova forma de trabalho docente.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIMARD, Paule. *O surgimento da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ABRAMOWICZ, Anete e WAJSKOP, Gisela. *Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.
- BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. *Proposições Curriculares Educação Infantil*. Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH, 2009.
- BONDIOLI, A. e MANTOVANI, S. *Manual da educação infantil: 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva*. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi- 9.ed. - Porto Alegre: ArtMed, 1998. (p. 202-211) *O Desenvolvimento da Linguagem* Ottavia Albanese e Carla Antoniotti)
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.
- BRITES DE VILA, Gladys. *Brincadeiras e atividades recreativas para crianças de 6 meses a 6 anos./ Glads Brites de Vila, Marina Mulle; Trad: Alda da Anunciação Machado*. - São Paulo: Paulinas, 1992.
- CHOW, Chu-Ying. *Animais de Estimação*. Trad. Júlio César Silva. -São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*; trad. Daniel Etcheverry Burguño.- Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GOULART, Maria Inês Mafra. *Infância(s): crianças de 0 a 6 anos e suas especificidades*. - Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2008.

HOFFMANN, Jussara e Maria Beatriz G. da Silva (coord). *Ação educativa na creche;*
- Porto Alegre: Mediação, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtim, Vygotsky e Benjamim;* -
Campinas, SP: Papirus, 1994. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho
Pedagógico)

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. *Conversando, Lendo e Escrevendo com as
Crianças na educação infantil.*in: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis
Elise P. da Silva (orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* – Porto Alegre:
Artmed, 2001 (p.135-152)

KAERCHER, Gládis E. *E por falar em literatural.*in: CRAIDY, Carmem Maria e
KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* –
Porto Alegre: Artmed, 2001 (p. 81-87)

LIMA, Elvira Souza. *A criança e suas linguagens* - São Paulo: Editora Sobradinho,
2003.(Coleção Criança pequena).

MARCUSCHI, Luiz e DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). *Fala e escrita.* 1. ed.- Belo
Horizonte: Autêntica , 2007. (p. 13- 84)

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e métodos* -2. ed .-
São Paulo: Cortez,2005. – (Coleção Docência em Formação)

REASONER, Charles. *Animais da Fazenda.* Trad. Michele de Souza Lima. -São
Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

REASONER, Charles. *Animais Selvagens.* Trad. Michele de Souza Lima. -São
Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

SPODEK, Bernard. e SARACHO, Olívia N. *Ensinando crianças de três a oito anos.*
Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

UMEI JULIANA. Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Educação
Infantil Juliana - Belo Horizonte , 2010.

WOO, Justin. *Fazenda do barulho.* Trad. Fábio Teixeira. –São Paulo: Ciranda
Cultural, 2009.

DVDs e CDs (DISCOGRAFIA)

A ARCA DE NOÉ. Toquinho e Vinicius de Moraes. Vol. 1, Polygram, 1980.

CANTIGAS DE RODA. Canções folclóricas do Brasil .Coleção Palavra Cantada, MCD,1998.

CANÇÕES DE BRINCAR. Coleção Palavra Cantada, Velas, 1996.

CONTOS, CANTOS E ACALANTOS. José Mauro Brant, Drum Stúdio,

PANDALELÊ! BRINQUEDOS CANTADOS. UFMG, MCD, 2001.

Coleção DVD BEBÊ MAIS: MUSICA/FORMA/CASA/NÚMEROS/ANIMAIS/MUNDO
Distribuidora: PARAMOUNT, PICTURES, 2006.