

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fabiana Alves e Silva

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS PEQUENAS

Belo Horizonte

2012

Fabiana Alves e Silva

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS PEQUENAS

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 da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marcilaine Soares Inácio Gomes

Belo Horizonte

2012

Fabiana Alves e Silva

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS PEQUENAS

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 da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marcilaine Soares Inácio Gomes

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Marcilaine Soares Inácio Gomes (orientadora) – Faculdade de Educação da UFMG

Prof^a Dr^a Clenice Griffó – Faculdade de Educação da UFMG

À minha família,
pelo amor, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao dono do meu respirar, Deus, por me dar saúde para enfrentar a vida e seus obstáculos.

À minha querida família, pelo amor incondicional que tem por mim e, em especial, aos meus pais, que acreditam em mim e contribuíram para a realização deste sonho.

À minha orientadora Marcilaine, pelo acompanhamento e incentivo na realização deste projeto.

A todas as crianças da turma de 02/03 anos, que contribuíram com a realização deste trabalho.

Às educadoras, companheiras de sala, pelo apoio na execução do Plano de Ação.

RESUMO

Este trabalho é resultado da aplicação de um Plano de Ação e de intervenção na prática pedagógica, cujo tema é a aquisição da linguagem oral. O objetivo foi analisar o desenvolvimento das crianças e sua relação com a linguagem oral. Além disso, buscou-se construir estratégias que proporcionassem a interação verbal das crianças no cotidiano escolar, na turma de dois e três anos de idade de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte, Minas Gerais. Para isso, recorreu-se a alguns teóricos que discutem o desenvolvimento, a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral, tais como: Piaget (1967), Vygotsky (1998), Palangana (2001), Aimard (1998), Oliveira (1993), dentre outros. No primeiro capítulo, é feita a apresentação do trabalho. O segundo capítulo apresenta as discussões teóricas, a justificativa, objetivos, metodologia e desenvolvimento do Plano de ação. Por fim, nas considerações finais, fez-se a análise dos momentos significativos e dos resultados obtidos a partir dos dados coletados por meio de observação participante em sala de aula e fotografias.

Palavras-chaves: Desenvolvimento e aprendizagem, educação infantil e linguagem oral.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ORAL.....	11
2.1 Teoria Piagetiana.....	12
2.1.1 A educação na visão de Piaget.....	16
2.2 Teoria Vygotskyana.....	17
2.2.1 A educação na visão de Vygotsky.....	19
2.3 A aquisição do sistema linguístico na visão de Vygotsky e Piaget.....	20
2.4 Interação entre aprendizado e desenvolvimento da linguagem oral....	21
2.4.1 Papel da Educação Infantil no desenvolvimento da linguagem oral atividades de uso social.....	22
2.4.2 O papel do educador na estimulação da linguagem.....	24
2.5 Plano de ação.....	25
2.5.1 Identificação da escola e turma.....	27
2.5.1.1 UMEI Cavalinho de Pau.....	27
2.5.1.2 Contextualização da turma.....	28
2.6 Objetivos.....	31
2.7 Metodologia.....	32
2.8 Desenvolvimento.....	32
2.8.1 Procedimento de coleta de dados.....	33
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

1. INTRODUÇÃO

O presente Plano de Ação foi elaborado e desenvolvido no 2º semestre de 2011, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte, Minas Gerais, em uma turma de crianças entre 2/3 anos.

O objetivo principal deste trabalho de intervenção foi propor ações que auxiliassem a aquisição da linguagem oral nas crianças do Maternal da UMEI Cavalinho de Pau, possibilitando uma atuação mais efetiva do educador no desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas. As ações foram voltadas para a turma, mas, em especial, para as crianças que apresentavam dificuldade para se expressarem.

A partir de reflexões sobre a teoria de Piaget e Vygotsky e de outros estudos, este trabalho procurou investigar e apontar estratégias para estimular as crianças na aquisição da linguagem oral.

A intenção foi ampliar as discussões em torno do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, associado ao desenvolvimento das práticas de oralidade nas turmas de Educação Infantil e suscitar reflexões que poderão contribuir para o avanço da compreensão e reafirmação de que o sujeito se constitui na linguagem e que a linguagem é uma prática social.

Em 2011, iniciei um trabalho, pela primeira vez, com uma turma de crianças tão pequenas, observando diariamente seu desenvolvimento. É impressionante ver como algumas crianças destacam-se neste momento em relação ao desenvolvimento da fala. Sabe-se que, nesta idade, a criança começa a formar pequenas frases, a expressarem-se com um pouco mais de facilidade.

Tendo em vista que, entre os dois e três anos de idade, a criança está em processo de desenvolvimento e apropriação de novas palavras, pode-se perceber que alguns alunos e alunas desta turma apresentam muita dificuldade para expressar-se

oralmente. A hipótese formulada é que tal dificuldade seja resultado de fatores como: timidez, falta de estímulo, dentre outros.

A passagem para essa fase do desenvolvimento da linguagem oral tende a trazer mais independência e consciência de si mesmo e torna possível a construção do sentido, sem a qual não existe a linguagem. É no processo de interação com o outro, que o texto verbal é elaborado. Assim, a escola é considerada um espaço rico em possibilidades para que a criança desenvolva a linguagem oral.

Sasso (2007) afirma que, desde muito cedo, a criança se utiliza principalmente da linguagem oral para se comunicar, seja em situações informais ou mesmo em situações formais nas instituições em que elas frequentam, como as creches ou escolas de educação infantil. De acordo com o autor,

É neste ambiente, na interação com as crianças de sua faixa etária e com os profissionais dessa área que a criança enriquece seu repertório de palavra e de ações, gestos e comportamentos muitas vezes utilizados para resolver os problemas que surge no dia-a-dia. (SASSO, 2007, p.06)

Corroborando tal reflexão, Amaral (2007) afirma que o tempo que as crianças ficam na escola, bem como as tarefas que lhes são solicitadas, é uma ocasião privilegiada de desenvolvimento de competências comunicativas e de linguagem que terá repercussões não só na sua capacidade de uso de linguagem oral mas também, e sobretudo, na aprendizagem da leitura e escrita.

Percebo, porém, que algumas crianças, mesmo estando neste espaço, apresentam muita dificuldade para se expressar, quase não pronunciam palavras e tampouco frases. Ocorre uma irregularidade e a criança não consegue manter um padrão comportamental de respostas, o que impede a integração com as pessoas e explicação de fatos que acontecem à sua volta. Essas crianças não apresentam nenhum tipo de patologia, porém por alguma, ou por várias razões, elas demoram

mais tempo para alcançar a compreensão da linguagem oral, tanto quanto a expressão por meio dela.

Tendo em mente tal demora no desenvolvimento da linguagem oral, propus um plano de ação que possibilitasse uma intervenção mais efetiva na atuação do educador no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e uma investigação sobre os fatores que podem levar as crianças a apresentarem dificuldades para se expressar, avaliando-a a partir do seu contexto escolar.

2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ORAL

Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.
Leonardo da Vinci.

Uma vez que o objetivo deste trabalho foi a investigação de situações mediadas pelo desenvolvimento e pela aquisição da linguagem oral, este capítulo será dedicado à discussão de dois autores, Piaget e Vygotsky, considerados interacionistas. Palangana (2001) afirma que ambos desenvolvem concepções acerca da aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento enquanto propriedade fundamental do homem, a partir de diferentes paradigmas.

O desenvolvimento humano não se dá de forma gradual e acumulativa, afirma Oliveira (1994). Ele se processa como que aos saltos, havendo, a cada salto, um momento de ruptura ou desequilíbrio, que cria oportunidades para uma nova organização do comportamento da criança. Isto ocorre, como afirma Oliveira (1994), porque a criança nasce com certas estruturas internas que vão se modificando na interação com o ambiente e com outros seres humanos. Ao enfrentar novos objetos e novas experiências, ela tem de construir novas formas para apreendê-los, modificando, conseqüentemente, em um processo contínuo de organização.

O estudo do desenvolvimento humano constitui uma área de conhecimento da psicologia, cujas proporções concentram-se no esboço de compreender o homem em todos os seus aspectos. Tal esforço tem culminado na elaboração de várias teorias que procuram reconstruir, a partir de diferentes metodologias, a relação entre o homem e meio.

Algo que já está bastante difundido e que, apesar de historicamente ser uma descoberta recente, parece-nos algo que sempre se soube: o fato de que o ser humano é um ser que se desenvolve, e este desenvolvimento não é relativo a um simples crescimento, mas um processo de construção do sujeito. Nesse processo, podemos definir fases e mesmo estágios que caracterizam diferentes modos de ser humano pensar e agir. Assim, sabe-se hoje que criança não é simplesmente um

adulto em miniatura, pois existem processos de pensamentos e ações próprias das crianças e estes vão se transformando através de interações e aprendizagens, no percurso do desenvolvimento infantil.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem está presente nas diferentes teorias psicológicas que se ocupam em estudar o comportamento, o pensamento ou o psiquismo humano. Neste capítulo, serão abordados, a partir da teoria de Piaget e Vygotsky, os conceitos de aprendizagem e conseqüentemente de desenvolvimento.

Os processos de desenvolvimento e aprendizagem estudados por esses teóricos são importantes para nossa pesquisa, na medida em que esclarecem os processos saudáveis ou comuns de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ou seja, conhecer esses processos será útil para verificarmos como se dá o desenvolvimento infantil e, concomitantemente, a aquisição da linguagem oral em crianças pequenas.

2.1 Teoria Piagetiana

Uma das teorias acerca do desenvolvimento que mais influenciou a educação é, sem dúvida, a Psicologia Genética de Jean Piaget, segundo a qual o conhecimento não é imanente nem ao sujeito nem ao objeto, sendo, isto sim, construído na interação entre estes dois pólos. Para Piaget, o conhecimento dá-se através das interações do sujeito com o objeto, nas quais o ser humano é considerado um sujeito epistêmico, ou seja, o sujeito do conhecimento. Piaget formula o conceito de epigênese, argumentando que “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (COLL, 2003). Este autor conseguiu demonstrar que o sujeito constrói seu modo de conhecer a partir das ações que exerce sobre o meio que o cerca.

Piaget defende que o homem constrói o conhecimento pela interação entre o mundo material e por meio do exercício da razão, processo este denominado de

interacionismo (PIAGET, 1967). Trata-se de um processo em que sujeito e objeto entram em interação e que gera um processo de autorregulação que proporciona ao sujeito não simplesmente adquirir novos conhecimentos, mas também ir construindo estruturas lógicas que lhe possibilitam abrir seus horizontes cognitivos, tornando possível ao ser humano não só conhecer o meio que o cerca, mas também produzir ciência para explicar o funcionamento deste meio e de si próprio.

A teoria de Piaget, a epistemologia genética, é uma importante referência para entendermos o desenvolvimento e aprendizagem humana. Piaget faz uma separação do processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. Piaget propõe-se a estudar o processo de desenvolvimento, observando a aprendizagem infantil, não com o intuito de diferenciá-la do desenvolvimento, afirma Palangana (2001), mas para obter uma resposta à questão fundamental que se refere à natureza da inteligência, qual seja: como se constrói o conhecimento?

Palangana (2001) afirma que Piaget caracteriza o desenvolvimento como as mudanças qualitativas, tais como aquisição e o aperfeiçoamento de capacidades e funções, que permitem à criança realizar coisas novas, progressivamente mais complexas, com uma habilidade cada vez maior, ou seja, o desenvolvimento é o processo essencial que dá suporte para cada nova experiência de aprendizagem.

Por outro lado, a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função de experiências obtidas de forma sistemática, o modo como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento, ou seja, conhecer é modificar; transformar o objeto é compreender o mecanismo de sua transformação e, conseqüentemente, o caminho pelo qual o objeto é construído. Contudo, a complexidade desse processo dificilmente pode ser explicada apenas através de recortes do todo, afirma Piaget (1967).

A teoria de Jean Piaget preocupava-se com o sujeito epistêmico (sujeito do conhecimento), tentava explicar como se desenvolve a inteligência nos seres humanos. Daí o nome Epistemologia Genética, entendida como o estudo dos

mecanismos do aumento dos conhecimentos. Segundo Piaget (1996), o conhecimento é gerado através de interações do sujeito. Sendo assim, a aquisição de conhecimento depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com o objeto. Convém esclarecer que as teorias de Piaget têm comprovação experimental; ele não somente descreveu o processo de desenvolvimento da inteligência, mas, experimentalmente, comprovou suas teses.

Palangana (2001) afirma que Piaget esteve preocupado em estudar como se dá a transformação de estruturas mentais rudimentares (próprias ao recém-nascido) até as estruturas cada vez mais complexas (pensamento lógico abstrato). Buscou explicar como o sujeito passa de um conhecimento simplificado para um conhecimento mais complexo e estruturado. Sendo assim, ele desenvolveu a teoria da equilibração, segundo a qual, para atingir um pensamento mais complexo, o sujeito passa por sucessivos processos de assimilação e acomodação.

Piaget (1996) apresenta o primeiro conceito de sua teoria, os esquemas. A palavra esquemas refere-se às estruturas mentais cognitivas pelas quais o indivíduo intelectualmente se adapta ao meio. Assim, o desenvolvimento intelectual consiste em um contínuo processo de construção e reconstrução de esquemas.

Os processos responsáveis pela mudança são a assimilação e a acomodação. Piaget define assimilação como:

[...] uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. (PIAGET, 1996, p.13).

Por isso, pode-se dizer que o ser humano constantemente está assimilando e processando um grande número de estímulos. A criança tem novas experiências; ao ver coisas novas ou ao ouvir coisas novas, ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui.

Essas transformações dos esquemas dão-se através do processo que Piaget chamou de acomodação. Ou seja, é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas. Segundo Piaget, “chamaremos acomodação (por analogia com os “acomodatos” biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam” (PIAGET, 1996). O estudo da psicogênese dos conhecimentos, feito por Piaget, evidenciou a existência de quatro estágios, que parecem evidenciar uma construção contínua de novidades no desenvolvimento cognitivo.

Assim, Piaget identificou um caminho necessário a ser percorrido na construção da inteligência humana, que vai de um estágio Sensório Motor (0 a 2 anos), passando por um período Pré-operatório (2 a 7 anos), e por um período de Operações concretas (7 a 11 anos), até atingir o período das Operações formais (12 anos em diante).

Palangana (2001) afirma que cada período define um momento no desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas, onde cada estágio se desenvolve a partir do que foi construído nos estágios anteriores. Outro fator importante refere-se à ordem ou sequência em que as crianças atravessam essas etapas, que é sempre a mesma, variando apenas no ritmo que cada um adquire as novas habilidades.

Piaget (1996) ainda acrescenta que as etapas não podem ser tomadas como parâmetros rígidos em função das diferenças individuais e do meio ambiente. Segundo ele, “cada estágio constitui, então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilíbrio sempre mais completa” (PIAGET, 1967).

Nesse sentido, vale ressaltar a importância de desafios e estímulos que podem ser oferecidos à criança no seu desenvolvimento. Podemos então afirmar a importância da escola nesse processo, pois nela que a criança experimenta importantes interações com o mundo. Sendo assim, um ambiente escolar que desafia e estimula

a criança a estabelecer e vivenciar diversas formas de interação com os objetos de conhecimento seria muito importante para seu desenvolvimento.

2.1.1 A educação na visão de Piaget

Para Piaget (1967), a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico. Se para Piaget é o desenvolvimento das estruturas que permite ao sujeito conhecer, então a aprendizagem é um processo provocado, e diz respeito a uma situação particular, específica. Difere-se, neste caso, do desenvolvimento biológico, afirma Martinelli (1999), que não se refere à formação de conceitos específicos, e sim à formação de estruturas gerais que permitem o indivíduo interpretar uma série de conceitos específicos.

Martinelli (1999) acrescenta que, segundo esta posição de Piaget, o conhecimento não pode ser entendido como uma cópia da realidade dos próprios objetos, pois fazem parte dele, mas envolve uma ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido.

De acordo com a teoria piagetiana, a escola deve partir dos esquemas de assimilação da criança, propondo atividades desafiadoras que provoquem equilíbrios e reequilibração sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento. Enfim, esse seria o papel da escola nesse processo de conhecer e também o da família, afirma Martinelli (1999).

Piaget não desenvolveu uma teoria do processo de ensino e aprendizagem, mas formulou referências claras, relativas aos processos mentais que possibilitam a aprendizagem para muitos teóricos na área de educação, acrescenta Palangana (2001).

2.2 Teoria Vygotskyana

Como Piaget, Vygotsky explica a relação entre aprendizagem e desenvolvimento pautado em princípios interacionistas, buscando compreender a origem do desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana, afirma Oliveira (1997). Embora Vygotsky elogie a teoria Piagetiana em muitos aspectos, também a critica, por considerar que Piaget não deu a devida importância à situação social e ao meio.

Em sua teoria, Vygotsky considera o desenvolvimento prospectivo - o desenvolvimento que ainda está por vir. Para ele, o cérebro humano possui uma característica muito importante, a plasticidade cerebral. Significa que as capacidades de aprendizagem podem ser ampliadas, pois o cérebro é plástico e essa capacidade está ligada ao nível de interação social das crianças com o meio. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, afirma Oliveira (1997). Sendo assim, Vygotsky acredita que é o aprendizado resultante do contato do indivíduo com o ambiente cultural que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, acrescenta Oliveira (1997). Entretanto, enquanto Piaget tende a superestimar as funções do sujeito no processo de construção do conhecimento, Vygotsky ressalta a unidade dialética entre os dois pólos, preservando, no entanto, a identidade de cada um, afirma Palangana (2001).

De acordo com Palangana (2001), Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, ele chama de desenvolvimento real ou efetivo, que é definido como sendo o nível composto pelo conjunto de informações que a criança tem em seu poder.

O segundo é o nível de desenvolvimento potencial que, para Vygotsky, é definido pelos problemas que a criança consegue resolver com o auxílio de pessoas experientes (PALANGANA, 2001). O espaço existente entre os dois níveis é relativo ao conceito de zona de desenvolvimento proximal ou potencial. Este conceito é

fundamental para o entendimento da relação entre desenvolvimento e aprendizagem e da importância do outro, social, no processo de desenvolvimento:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário (VYGOTSKY, 1988, p.97).

Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real, onde o domínio psicológico está em constante transformação, afirma Oliveira (1997).

Corroborando com este assunto, Oliveira (1988) acrescenta que “essa possibilidade de alteração no desenvolvimento de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky”. (OLIVEIRA, 1988).

Palangana (2001) destaca que, para Vygotsky, a aprendizagem cria uma zona de desenvolvimento proximal que ativa o processo de desenvolvimento, importante na medida em que a criança interage com pessoas em seu ambiente. Sendo assim, aqui podemos afirmar que existe um espaço importante para as primeiras interações sociais da criança, estabelecidas, de uma forma geral, no ambiente familiar. Sendo assim, a qualidade das relações familiares, as interações e atenções recebidas pela criança nos seus processos familiares de aprendizagem podem ser importantes para o sucesso de suas aprendizagens posteriores.

Outro ponto importante destacado por Vygotsky (1988) é a afirmação de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem e, embora a aprendizagem organizada gere o desenvolvimento, sendo a aprendizagem diretamente relacionada ao curso do desenvolvimento, esses dois processos não são sinônimos para Vygotsky, afirma Palangana (2001).

Vygotsky, segundo Palangana (2001), ao tentar entender como a criança internaliza o conhecimento, afirma que, através da linguagem, há uma internalização do conhecimento acumulado pelos homens ao longo da vida, a partir do meio social onde ele vive. É nesta interação com o meio ambiente que a criança aprende com as pessoas que integram seu ambiente, os significados linguísticos e com estes significados, o conhecimento de sua cultura (PALANGANA, 2001). Mais uma vez, pode-se inferir a importância das interações sociais nesse processo.

Enfim, o processo de apropriação do conhecimento dá-se, segundo Vygotsky, no percurso do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo, acrescenta Palangana (2001).

Neste sentido, cabe ressaltar a importância da escola e da família como lugares privilegiados para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este assunto será tratado no próximo tópico discutido a partir da teoria de Vygotsky.

2.2.1 A educação na visão de Vygotsky.

O processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído a partir do nível de desenvolvimento real da criança, sendo que os objetivos estabelecidos pela escola devem ser supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento e habilidade de cada grupo de crianças, acrescenta Oliveira (1997).

Para Vygotsky (1988), se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico dos indivíduos que vivem em sociedade escolar. Oliveira (1997) acrescenta que, a partir da teoria vygotskyana, para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no desenvolvimento. Vygotsky (1988) acredita que o processo de aprendizado na escola deve ser construído. A escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir do seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. Assim, a

escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem.

Para Vygotsky (1988), o professor tem o papel explícito de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente; o professor é o mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Para esclarecer este assunto, Oliveira (1997) acrescenta que a intervenção de outras pessoas que, no caso específico da escola são professor e as demais crianças, é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky (1988) acrescenta que a escola deve exercer a sua função de ensinar, socializar e informar, a partir dos procedimentos pedagógicos e das intervenções que o professor realiza na escola, tendo como objetivo auxiliar a criança no processo de aprendizagem.

Vygotsky (1988), além de enfatizar o papel da intervenção no desenvolvimento, acrescenta a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos, além de trabalhar com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelos grupos sociais.

Enfim, para Vygotsky (1988), a constituição individual e os aspectos subjetivos, que constituem cada pessoa, são elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana. O aprendizado é o processo fundamental para a constituição do sujeito (OLIVEIRA, 1997 apud Vygotsky, 1988).

2.3 Aquisição do sistema linguístico na visão de Vygotsky e Piaget

A linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento. Quando os adultos nomeiam objetos, estabelecendo associações e relações para ela, estão auxiliando-a na construção de formas mais complexas e sofisticadas de conhecer a realidade, afirma Palangana (2001).

Na perspectiva vygotskyana, a constituição das funções complexas do pensamento é vinculada à maturação e às trocas sociais e, nesta interação, o fator de maior peso é a linguagem, a comunicação entre os homens. Vygotsky (1988) distingue duas funções da linguagem. A primeira é a de intercâmbio social. Nela, o impulso criado pela necessidade de comunicação faz com que o homem crie e utilize sistema de linguagens. Inicialmente, o bebê manifesta-se apenas para demonstrar estado geral, como desconforto ou prazer, mas à medida que o indivíduo cresce, a comunicação torna-se mais sofisticada, onde são utilizados signos aprendidos e compartilhados com o grupo social do qual faz parte.

Essa tradução da complexidade da experiência humana em signos gera a segunda função da linguagem, denominada por Vygotsky como pensamento generalizante, que é significação/generalização da experiência individual para sua tradução em signos compartilhados pelo grupo social ao qual pertence o indivíduo, afirma Bessa (2006).

Piaget consegue chegar mais perto de uma compreensão do desenvolvimento da linguagem que atenda melhor a realidade observada, a partir das interações sociais. Segundo ele, tanto o biológico quanto as interações com o mundo social são importantes para o desenvolvimento da linguagem (interacionista).

Dentro da óptica interacionista, da qual Piaget é adepto, o aparecimento da linguagem seria decorrência de algumas das aquisições do período sensório – motor, já que a criança adquiriu a capacidade de simbolizar ao final daquele estágio de desenvolvimento da inteligência. Soma-se a isso a capacidade imitativa da criança. As primeiras palavras são intimamente relacionadas com os desejos e ações da criança.

2.4 Interações entre aprendizado e desenvolvimento da linguagem oral

Tendo em mente que a linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento, é necessário compreender que o aprendizado de modo

geral e o aprendizado escolar em particular não só possibilita como orienta e estimula o processo de desenvolvimento. Um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere somente a situações em que existe um educador fisicamente presente, pois, como nos aponta Oliveira (1993), a interação social pode manifestar-se por meio de objetos, eventos, situações, modos da organização do real e na própria linguagem.

2.4.1 O papel da Educação Infantil no desenvolvimento da linguagem oral, em atividades de uso social.

Desde muito cedo, as crianças estão inseridas em um ambiente que exige delas formas de comunicação, e um destes ambientes de ensino e aprendizagem é a pré-escola, primeira etapa de sistematização de ensino. “É necessário que a criança, ao ser inserida no meio escolar, tenha todos os recursos possíveis para que a linguagem oral seja estimulada, para que seu repertório de palavras aumente e ela possa se expressar mais facilmente” (ALMEIDA, 2008).

Em seu cotidiano, a criança utiliza a linguagem oral para se expressar assim, as que vivem num ambiente rico em interações aprendem a demonstrar desejos, sentimentos e necessidades com mais destreza. A comunicação, em sua forma mais simples de expressão, já permite comunicar desejos e necessidades, como o bebê faz através do choro e o adulto, através das relações, efetiva-se um processo de comunicação, dando sentido às formas de expressão das crianças, destaca Chaves (2009).

A criança na Educação Infantil apresenta-se em processo de desenvolvimento e das relações sociais, além de fonte de estimulação, que são também de uso das capacidades e habilidades comunicativas, afirma Chaves (2009).

Na escola, a criança torna-se capaz de apropriar-se de sua língua materna e expressar-se de maneira eficiente através das variadas formas de linguagem, entre elas, a linguagem oral. A faixa etária de 2 e 3 anos apresenta uma fase riquíssima

na linguagem. É nesse período que o sistema fonético se organiza, o vocabulário é ampliado e as sentenças tornam-se maiores e mais significativas, afirma Chaves (2009).

Entretanto, além de sua comunicação e da aprendizagem de códigos linguísticos, essa criança deve ser capaz de agir enquanto cidadão em seu meio social, representando as características da comunidade na qual está inserida. Suas vivências e representações do código linguístico, socialmente aceitos, são primordiais nesse processo de codificação.

De acordo com a teoria de Vygotsky (1998), o domínio da linguagem (oral e escrita) é fundamental para o desenvolvimento do aluno, evidenciando sua presença no mundo e a possibilidade de intervir no seu ambiente.

Corroborando com este assunto, Sasso (2007) acrescenta que é no ambiente de interação com as crianças de sua faixa etária e com os profissionais dessa área que a criança enriquece seu repertório de palavras e comportamentos, muitas vezes utilizados para resolver os problemas que surgem no dia-a-dia.

Ao ser inserida no meio escolar, espaço de construção de conhecimento necessário ao desenvolvimento infantil, é necessário que a criança tenha todos os recursos possíveis para a aquisição da linguagem oral, para que seu repertório de palavras aumente e ela possa se expressar mais facilmente. De acordo com Roncato e Lacerda (2005), a aquisição da linguagem é um processo evolutivo, no qual as crianças constroem hipóteses e fazem reorganizações discursivas. Assim, cabe aos educadores buscar ações que favoreçam o desenvolvimento da linguagem da criança de forma mais ampla.

A aquisição da linguagem, com podemos concluir a partir do que já foi dito, é adquirida. Mesmo sabendo que as crianças são dotadas de aptidões inatas, elas só conseguem adquirir linguagem graças aos adultos que as rodeiam. Isso se dá pelo fato de elas retirarem da linguagem que escutam modelos, dos quais constroem sua própria linguagem, sendo os responsáveis por este fato os adultos, escola e até

mesmo a televisão. Por esse motivo, devemos nos atentar quanto à linguagem que dirigimos às crianças, conforme afirma Aimard (1986).

2.4.2 papel do educador na estimulação da linguagem

Certas crianças, muito pequenas, são indiscutivelmente interessadas pela linguagem, como outras o são por atividades corporais ou manipulatórias. Muitas vezes, o interesse da criança pela linguagem é o reflexo daquilo de que ela é objeto por parte do adulto. O adulto fala muito mais abundantemente que a criança; ele naturalmente sente prazer em lhe falar e a criança faz o mesmo, se for tratada como um interlocutor, afirma Aimard (1986).

Não basta que os adultos falem muito com a criança para que ela tenha uma boa linguagem; seu discurso incessante pode não se dirigir à criança, ou seja, ela pode não saber se insinuar na conversa que a circunda; se ela intervém, é interrompida e solicitada a se calar, para deixarem os adultos falar. Para Aimard (1986), este tipo de comportamento do adulto dificulta o desenvolvimento e o interesse da linguagem pela criança. É preciso que a criança tenha um lugar ativo no diálogo, onde o sistema interacional de comunicação verbal funcione entre os dois interlocutores.

Um primeiro cuidado dos professores seria de apreciar o nível de compreensão das crianças. Assim, começar com uma linguagem um pouco mais simples e, a partir do desenvolvimento da criança, ampliaria seu vocabulário, pois um vocabulário sempre simples não levaria a nenhum progresso, afirma Aimard (1988).

Por este motivo, o professor deve acompanhar o modo pelo qual a criança internaliza o conhecimento externo e como o aprendizado escolar incita as relações internas dos processos intelectuais. Assim, ele assume um papel de intermediação no processo de aprendizagem do aluno e ajuda a construir seu conhecimento, legitimando, assim, a importância da educação infantil no desenvolvimento da linguagem oral, afirma Sasso (2007). Assim, cabe ao educador mediar o processo

de análise e reflexão sobre a língua através de práticas sociais que favorecem o uso de habilidades comunicativas.

2. 5. Plano De Ação

O plano de ação surgiu de uma reflexão, sobre a importância de ampliar e valorizar as práticas pedagógicas, principalmente ligadas ao desenvolvimento da oralidade, na sala em que sou referência, na UMEI Cavalinho de Pau.

Tendo em mente que a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem, acredito que o professor tem um papel importante neste processo. Por essa razão, propus uma intervenção efetiva do educador, no trabalho de aquisição da linguagem oral nas crianças do Maternal II.

Propus este plano com a intenção de ajudar as crianças na ampliação de seu vocabulário e uma melhor interação com outros colegas, pois percebia que grande parte das crianças, desta turma, apresentava uma limitação na linguagem oral, conversavam pouco ou apresentavam uma fala inteligível e não interagem entre si, utilizando a linguagem como ferramenta da interação, além de comportamentos agressivos e incidentes com mordidas.

Outra ação que precisaria melhorar é cumprimento do planejamento semanal construído pelas educadoras desta turma. Pelo fato de todas as crianças tomarem banho na parte da manhã, o tempo fora da rotina fixa da turma, como café, recreio, colação, banho, almoço e sono, fica comprometido. Com isso, as atividades pedagógicas apontadas no planejamento semanal, principalmente atividades voltadas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e principalmente relacionadas à aquisição da linguagem oral, não eram realizadas.

Tendo em mente que o conhecimento, nessa fase, se dá basicamente por meio da ação, da interação com os colegas e os adultos, da brincadeira, da imaginação e do

faz de conta, este fato muito me incomodava. Apesar de nunca ter trabalhado com crianças desta faixa etária, sei da importância de se proporcionar um ambiente estimulador, além de criar ações que possibilite o desenvolvimento das crianças.

Devido às ações fixas apontadas na rotina, como hora do banho, café, almoço, etc, algumas atividades, principalmente as pedagógicas, ficavam a desejar e as crianças passavam a maior parte da manhã brincando. Não que o brincar não seja uma ação pedagógica, mas era um brincar sem uma intencionalidade, era um momento para passar o tempo.

Outra preocupação dava-se no âmbito das relações pessoais destas crianças. A grande maioria da turma estava apresentando comportamentos agressivos com os colegas e era grande a frequência de mordida. O que pude perceber é que nas situações onde a linguagem oral deveria prevalecer, as mordidas e tapas eram utilizados pelas crianças para solucionar os conflitos.

Ao longo do primeiro semestre, fiquei muito incomodada com essas atitudes por parte das crianças. No entanto, sempre que questionava às educadoras sobre situações que poderiam ser mais bem exploradas com as crianças, elas diziam que não dava tempo e que na parte da manhã, o pedagógico ficava comprometido por causa da rotina do banho. Bom, confesso que ficava muito incomodada e frustrada com esta fala, mas essas duas educadoras, que dividiam sala comigo, já trabalhavam com esta faixa etária neste ritmo de trabalho há dois anos, e isso dificultava bastante minhas tentativas de mudança na rotina da turma.

No entanto, não desisti. Apoiando-me na proposta do plano de ação, construí dois projetos que realizaria com turma e, com o fato de ser obrigatório, convenci minhas colegas de trabalho a me ajudarem nas ações apontadas no plano de ação.

Assim, juntamente com as educadoras dessa turma, propus ações que ampliassem e enriquecessem os trabalhos desenvolvidos na escola, estimulando o desenvolvimento da linguagem oral, para que ela despontasse para a sua função

primaz - a comunicação - auxiliando assim a construção da subjetividade da criança pré-escolar.

2.5.1. Identificação da escola e turma

2.5.1.1. UMEI Cavalinho de Pau:

A escola é uma Unidade de Educação Infantil – UMEI que está localizada na região Nordeste de Belo Horizonte, situada no Bairro São Gabriel. A unidade atende 220 crianças, na faixa etária de 2 a 6 anos no primeiro nível da educação básica, divididas em 9 turmas, em dois turnos: 4 turmas manhã (07:00 às 11:20 hs), 4 turmas tarde (13:00 às 17:20 hs) e 1 integral –crianças de 2/3 anos (07:00 às 17:20 hs).

O quadro de pessoal é composto por 26 educadoras e destas, temos 02 coordenadoras pedagógicas, uma para cada turno. Uma direção da Escola E.M. Professor Edgar da Matta Machado e uma vice-diretora da UMEI; quatro faxineiras, três cantineiras, dois porteiros, dois vigias noturnos. Considero o grupo de trabalho eficiente e responsável com aquilo que se propõe a fazer. É uma equipe que tem como objetivo garantir a construção do conhecimento, buscando fortalecer na criança o conhecimento de si mesma e do mundo que a cerca.

O prédio é muito antigo e ainda não passou por grandes reformas e aguarda uma adaptação ao padrão de escola infantil, construída pela PBH. A escola apresenta vários problemas em sua estrutura física como: salas pequenas e pouco ventiladas, refeitório sem iluminação suficiente, o telhado precisa ser feito e há problemas nas instalações elétricas.

Hoje a escola conta com 05 salas de aula, brinquedoteca, parquinho, sala dos professores, secretaria, sala da direção, 02 banheiros para funcionários, 02

banheiros para crianças, cozinha e despensa, pequeno pátio na entrada da escola. A escola, porém, ainda não possui biblioteca, pátio coberto e sala de coordenação.

A escola possui um Projeto Político Pedagógico, que foi construído pela comunidade escolar a partir das orientações da Prefeitura de Belo Horizonte e, este ano, está sendo revisado para devidas adaptações. A escola busca contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, que compreende aspectos físico, cognitivo, afetivo e social. Isto é feito por meio do desenvolvimento de atividades culturais, lúdicas, recreativas e de auxílio na construção do conhecimento, respeitando o limite de cada criança, e contando com a colaboração das famílias atendidas. A escola oferece, com a colaboração da Secretaria Municipal de Abastecimento, uma alimentação nutritiva e de qualidade.

Apesar de todas as limitações do espaço físico, a escola desenvolve um bom trabalho que diariamente recebe elogios dos pais e comunidade.

2.5.1.2 Maternal: Contextualização da turma

A turma na qual o Plano de Ação foi desenvolvido encontrava-se no Maternal II, com idade de 2/3 anos. Era composta de 26 crianças, sendo 15 meninos e 11 meninas. Tínhamos uma criança com necessidade especial e havia uma estagiária que o acompanha. A maior parte das crianças já não utilizam fraldas, alimentavam-se sozinhas e a linguagem estava em desenvolvimento.

Devido ao número de crianças, esta turma tinha 03 educadoras, sendo duas referências e um apoio. A sala era ampla, no entanto, pouco ventilada. Tinha também um banheiro que utilizávamos para banho e troca das crianças, era pequeno e sem ventilação.

Esta turma ficava na escola em horário integral e, por isso, recebia cinco refeições diárias: café da manhã, colação (frutas e sucos), almoço, lanche da tarde e jantar. Após o almoço, as crianças tinham o momento do sono, de 11:00 às 13:00 hs.

Era uma turma um pouco agitada, com crianças que tiveram muita dificuldade de adaptação; acredito que o estranhamento deu-se pelo contato com outro espaço que não era familiar para elas.

Outro fator que caracterizou esta turma foram as mordidas. Em especial, duas crianças. Sabe-se que este comportamento é normal nesta idade. No entanto, acreditava que a insistência destas crianças com a mordida pudesse estar ligada à sua forma de interagir com o outro, pois os incidentes com as mordidas estão relacionados a situações onde a linguagem oral deveria prevalecer.

A partir destas observações, me propus a construir este plano de ação que visa construir em sala de aula, a partir da ajuda das educadoras da turma, estratégias que proporcionassem a interação verbal e os diálogos, considerando as informações do contexto familiar e escolar da criança.

O planejamento era construído semanalmente pelas educadoras, privilegiando atividades que garantisse o aprendizado, autonomia, integração e interação com os diversos espaços e pessoas da escola.

No que se refere à rotina diária da turma, terei como referência, para aplicação e análise dos resultados, apenas as ações realizadas no turno da manhã. Este recorte será necessário devido ao meu horário de trabalho na instituição, que é apenas no horário da manhã, de 07:00 às 11:30.

Rotina diária da turma- Maternal II:

- A rotina que se segue refere-se apenas ao turno da manhã.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:00 - 07:15	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
07:15 – 07:30	Sala preparação para o lanche	Sala preparação para o lanche	Sala preparação para o lanche	Sala preparação para o lanche	Sala preparação para o lanche
07:30 – 07:50	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
07:50 – 08:10	Parquinho	Parquinho	Parquinho	Parquinho	Parquinho
08:10 – 08:30	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
08:30 – 10:30	Atividades em sala e banho.	Atividades em sala e banho	Atividades em sala e banho	Atividades em sala e banho	Atividades em sala e banho
10:30 – 10:50	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10:50 – 11:00	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
A partir de 11:20	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono

A rotina da turma do Maternal da UMEI Cavalinho de Pau iniciava todos os dias a partir da entrada, às 07:00 horas, sendo que esta turma era integral, com o horário de saída às 17: 20 horas. No entanto, me reportarei apenas a rotina do turno da manhã, de 07:00 às 11:30 horas.

As crianças entravam e participavam de um momento de acolhida no pátio da escola, onde cantavam e faziam uma oração. Após isso, entravam para a sala e logo em seguida as educadoras levam-nas para o refeitório, onde era servido o café da manhã. Logo após, as crianças do Maternal se dirigiam para o parquinho de cimento com brinquedos de acrílico, onde ficavam até 08:10 horas.

Às 08:10 horas, as crianças participavam do recreio coletivo, onde permaneciam até 08:30. Esse era um momento de interação de todos os alunos da escola. Voltavam para sala para beber água e participavam da colação, tomavam sucos ou comiam frutas, que variavam entre maçã, mamão, laranja, banana, etc.

Depois desse horário, as crianças faziam, ou deveriam fazer, atividades dirigidas, apontadas na rotina diária, em sala de aula. Apesar de estarem apontadas na rotina,

as atividades dirigidas quase não aconteciam devido a vários fatores que serão descritos a seguir.

A partir das 10:00 horas, iniciava-se o banho em todas as crianças. Às 10:30, o almoço era servido no refeitório. Este horário era pré-estabelecido, por isto, as educadoras já se organizavam para realizem todas as atividades até este horário.

Após o almoço, as crianças voltavam para a sala, faziam a escovação e iam dormir, na companhia das educadoras da manhã, até às 11:30 e depois com as educadoras do intermediário, que ficavam na escola até às 14:00 horas. As crianças despertavam por volta das 13:00 horas, já com o terceiro grupo de educadoras, que chegavam na escola às 13:00 horas e ficavam com elas até a saída, às 17:30 horas.

Cabe ressaltar que todas estas atividades eram realizadas com a plena participação das educadoras, que auxiliavam as crianças no seu desenvolvimento e na busca de sua autonomia.

2.6. OBJETIVOS:

Sabendo como é difícil precisar o limite entre o normal e o patológico no desenvolvimento da linguagem oral devido, sobretudo, aos diferentes ritmos com que se realiza o desenvolvimento nas crianças. O objetivo deste trabalho foi construir em sala de aula, a partir da ajuda das educadoras da turma, estratégias que proporcionassem a interação verbal e de diálogos, considerando as informações do contexto familiar e escolar da criança.

Desse modo, este trabalho foi direcionado para as atividades que considerei importantes para o desenvolvimento da linguagem oral. Buscarei identificar estratégias para o incremento da interação verbal das crianças, para assim identificar e analisar as interações verbais presentes na turma, apontando

estratégias para incrementar as interações das crianças/educadoras, valorizando as interações verbais presentes na turma do Maternal II da UMEI Cavalinho de Pau.

2.7. METODOLOGIA:

Os instrumentos metodológicos planejados e utilizados na implementação do plano de ação foram estratégias que estimulem estas crianças a interagirem com as pessoas e com o mundo que o cercam, tais como: rodas de conversas, histórias encenadas, brincadeiras diversificadas, adivinhações, conto e reconto de histórias.

No entanto, para o desenvolvimento deste Plano, destacarei duas atividades realizadas na turma, que considere fundamental para configurar a dinâmica do trabalho com a oralidade no contexto focalizado:

- A hora do conto e reconto de histórias
- Construção de um projeto intitulado: “Como conhecemos o mundo”.

Participaram do plano de ação vinte e seis crianças da turma de 2/3 anos, do turno da manhã. O trabalho foi realizado em parceria com as duas educadoras, também desta turma.

Os instrumentos do plano de ação foram atividades que visavam o desenvolvimento da oralidade e as relações sociais estabelecidas no contexto escolar e, em especial, em sala de aula.

2.8. DESENVOLVIMENTO:

Todas as atividades selecionadas, elaboradas e desenvolvidas foram realizadas por todos os alunos da turma.

2.8.1. Procedimento de coleta de dados

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas, envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral.

O objetivo deste plano foi delinear atividades que implementassem este plano, de forma a criar situações de fala. Assim, a partir de rodas de conversas, histórias encenadas, brincadeiras diversificadas, adivinhações, conto e reconto de histórias, buscamos estratégias que estimulassem estas crianças a se interagirem com o mundo que as cercam. Tendo como eixo norteador a linguagem, com a finalidade de melhora na comunicação e expressão entre as crianças.

No entanto, para descrição e análise deste Plano, destacarei duas atividades realizadas na turma, que considerei fundamental para configurar a dinâmica do trabalho com a oralidade no contexto focalizado, além de permitir uma maior interação com as crianças de sua faixa etária e com as educadoras. Trabalhamos com a hora do conto e reconto de histórias e com um projeto intitulado “Como conhecemos o mundo”.

A intervenção foi realizada de Agosto a Dezembro de 2011, na turma de 2 anos, com os seguintes projetos:

Projeto: Como conhecemos o mundo	Projeto: A hora do Conto e Reconto de histórias
<ul style="list-style-type: none">• Roda de conversa para explanação do tema;• Escolha de figuras para o cartaz;• Confeção de cartazes;• Exposição do cartaz e nomeação das figuras escolhidas.	<ul style="list-style-type: none">• Escolha da história com a turma;• Contação da história pelas educadoras;• Reconto da história pelas crianças.

✓ Projeto “Como conhecemos o mundo”.

O objetivo deste projeto foi proporcionar às crianças um rico momento de interação, onde foi usado o suporte de figuras de revistas. A partir de uma conversa com as demais educadoras, delimitamos temas que seriam trabalhados semanalmente que fossem mais próximos da realidade e vivência das crianças. Escolhemos temas como: alimentos que conhecemos, roupas que vestimos, cores que conhecemos, frutas que conhecemos, animais que conhecemos, dentre outros temas. Com a escolha dos temas, decidimos trabalhar com as imagens de revistas, jornais, panfletos, todos portadores de imagens que a grande maioria das crianças tinha acesso.

Assim, toda segunda-feira, no momento da rodinha, apresentávamos o tema da semana, conversávamos sobre ele e depois de muito explorar sobre o tema, íamos para a prática. Por exemplo, no cartaz das “frutas que conhecemos”, as crianças falavam das frutas que conheciam. A cada fruta que eles mencionavam, explorávamos as suas características: cores, formatos, sabores (doces, ácidas, azedas), tamanho, se continham sementes, dentre outras características. Neste momento, estimulávamos as crianças a falarem o máximo do que sabiam e pensavam do tema.

O próximo passo era construir um cartaz com figuras relacionadas com o tema. Assim, se falávamos sobre frutas que conhecemos, distribuíamos vários suportes como revistas, jornais, panfletos, e solicitávamos às crianças que procurassem nas revistas, jornais, panfletos a figura de frutas que conheciam.



Foto: as crianças procurando as figuras

Ao encontrarem, as crianças diziam o nome da fruta que encontraram e as professoras recortavam e a própria a criança colava no papel color set.



Foto: cartaz pronto e fixado na parede

Após finalizarmos o cartaz, colávamos na parede da sala e fazíamos a apresentação de todas as frutas que foram encontradas.

Neste momento, falávamos de todas as frutas encontradas explorando o máximo possível suas características. Estimulávamos todas as crianças a falarem, perguntamos se conheciam aquelas frutas, qual delas elas mais gostavam.

Todos os cartazes foram fixados na sala e, constantemente, as crianças exploravam as imagens, nomeando as figuras e descrevendo as características.

✓ **“A hora do Conto e Reconto de história”.**

O trabalho foi desenvolvido por intermédio de livros da literatura infantil, de conto de fadas e de outras narrativas, com palavras simples, com poucas páginas e bem coloridos. Esta atividade foi escolhida devido ao interesse das crianças desta turma por histórias. Esta é uma atividade que diariamente era apontada no planejamento da turma, no entanto, nem sempre era executada. Assim, associei o interesse desta turma pelos livros e por histórias e ampliei o planejamento, melhorando não somente a forma de contar as histórias, mas contemplando vários suportes como livros, fantasias, fantoches, dentre outros.

Acredito que quanto mais cedo a criança tenha contato com livros e percebam a leitura como forma de lazer e prazer, maior será a possibilidade dela no desenvolvimento da linguagem oral, além de incentivá-la a se tornar um adulto leitor. Daí a importância de ouvir histórias na Educação Infantil.

Assim, propus trabalhar com a hora do conto e reconto de forma permanente, com o objetivo de enriquecer o aprendizado das crianças de forma significativa, incentivar a formação de um leitor espontâneo, suscitar o imaginário, despertando sua curiosidade, levantando pensamentos, entre outros benefícios. Busquei, através

desse projeto, trabalhar com histórias do interesse das crianças, e ricas de possibilidades pedagógicas.

A organização para este momento se deu da seguinte forma: no primeiro momento, escolhíamos onde seria o local para atividade com os livros, tínhamos a sala de aula, o pátio e brinquedoteca. Para ficar mais prazeroso para a criança, fazíamos o revezamento destes espaços a partir da escolha das crianças. Logo após, fazíamos uma roda de conversa com as crianças, estabelecíamos os combinados com a turma, reforçando os cuidados com o livro. Este momento foi importante e necessário, porque estas crianças, quando tinham contato com o livro, em atividades de passagem - quando estavam à espera do banho - eram oferecidos a elas livros. Sempre acontecia algum incidente, eles rasgavam os livros, amassavam e jogam no chão. Associo este comportamento à falta de intencionalidade da ação anteriores

No segundo momento, entregávamos livros para todas as crianças e fazíamos um momento de apreciação do livro, estimulávamos a observarem as gravuras, letrinhas, números, dentre outras características de cada livro.



Foto: Crianças explorando os livros literários

A apresentação dos livros, a percepção de que os livros trazem histórias, informações e conhecimentos e que estimulam a imaginação, completará o incentivo à leitura.



Foto: Crianças explorando os livros literários

O próximo passo era contar uma história variando o suporte. Usamos livro, fantoches, fantasias, etc. Como esta turma gostava de ouvir histórias, este era um momento de grande concentração.



Foto: momento da rodinha: contação da história com suporte do livro infantil.

Após a contação, conversávamos sobre os acontecimentos da história. Neste momento, incentivávamos as crianças a falar do que gostaram, o que viram e entenderam, com um cuidado de que todas as crianças se posicionassem sobre a história.

Em seguida, perguntávamos quem gostaria de contar a história novamente. Ao trabalhar com o reconto de histórias infantis, pretendíamos que as crianças desenvolvessem o prazer pela leitura, apreciando as histórias, compreendendo seu enredo, identificando personagens, memorizando as histórias e o vocabulário nelas envolvido e assumindo o desafio de tornarem-se contadoras de histórias, além de aguçarem suas fantasias e imaginação.

Nas primeiras tentativas, não obtivemos sucesso. Apenas uma criança se manifestou, sendo esta uma criança desinibida e falante. Mas no decorrer do projeto, houve um enorme avanço, todas as crianças da turma fizeram o reconto pelo menos uma vez, cada uma do seu jeito, usando a ilustração como sequência da sua narração.

É relevante ressaltar que, nesse contexto, as crianças tiveram oportunidades de se constituírem como interlocutores e de se construírem como sujeitos, foram construindo seus próprios sentidos sobre os textos. Percebemos que houve uma progressão da linguagem e houve um incremento de vocabulário.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para estabelecer as considerações finais deste trabalho, serão resgatados alguns pontos que nortearam sua execução. Começamos evidenciando a entrada da criança no contexto escolar e de como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem, a partir das interações sociais, para assim tentar compreender como a escola conduz e auxilia o desenvolvimento da linguagem oral com crianças tão pequenas.

Encontramos, para esta questão, fundamentação teórica nos estudos de Piaget, Vygotsky, Palangana, Aimard, Oliveira, dentro outros, que mostram o processo de aprendizagem e aquisição da linguagem oral numa perspectiva mais abrangente, no sentido de evidenciar a criança como ser ativo e participativo no processo de aprendizagem que se estabelece a partir relações vivenciadas no contexto escolar.

De acordo com o que foi trabalhado no espaço escolar em situações de dialógicas, como nas rodas de conversas, no conto e reconto de histórias e na atividade “como conhecemos o mundo” e os resultados obtidos, fica evidenciada a importância de proporcionar às crianças um ambiente estimulador, onde elas possam entrar em contato com essa linguagem oral, ou seja, a se colocar, a se fazer entender ao narrar.

Percebe-se que a criança nasce com certas estruturas internas que vão modificando-se na interação com o ambiente humano, proporcionado assim sua aprendizagem. Sendo assim, o desenvolvimento da linguagem oral depende tanto das estruturas cognitivas como de sua relação com o objeto.

Ao longo da pesquisa, pode-se observar, a partir das atividades planejadas para o plano de ação, uma melhora nas relações sociais entre as crianças e educadoras. As crianças brincam, conversam com o professor e conseguem se expressar com espontaneidade e apresentam um discurso um pouco mais longo, houve melhora na dicção das palavras. Percebemos também que, com o ato de contar histórias, as

crianças passaram a pedir para ouvir histórias fora do momento previamente determinado a esta ação, criando um desejo e prazer em ouvir histórias.

Outra situação verificada refere-se às resoluções de conflitos entre as crianças. Eles não mais eram resolvidos com mordidas ou agressões e houve um avanço significativo nas resoluções de problemas com uso da linguagem oral, ora conseguem resolver com negociações, ora relatam para as educadoras de forma mais clara, o que não acontecia, pois as situações de conflitos eram apontadas pelas crianças através do choro e cabia a educadora o papel de investigadora para resolver os conflitos.

Quanto às educadoras, percebo um maior empenho e interesse na realização de atividades significativas para a criança, valorizando as atividades propostas no planejamento diário da turma, não mais preocupadas em desenvolver ações de caráter assistencial. Isso tudo, além de uma melhora significativa nas intervenções que culminam em uma aprendizagem efetiva, reconhecendo que as crianças devem participar ativamente na construção de seu conhecimento.

Este estudo aponta para a necessidade de repensar o fazer pedagógico, além de um novo olhar sobre o processo de aprendizagem escolar, considerando que o conhecimento adquirido não é devido a uma ação unilateral do meio (estímulo) sobre o sujeito passivo, mas sim a uma interação nos dois sentidos: do estímulo sobre o sujeito e, ao mesmo tempo, do sujeito sobre o estímulo.

Sendo assim, é de suma importância que a escola proporcione um espaço escolar que não minimize o papel da escola na construção do conhecimento, mas revela a necessidade de compreender melhor o que as crianças nos “dizem” e sobre como ocorre o processo de aprendizagem, além de contribuir para que lancemos novos olhares para o que, de fato, devemos priorizar no processo de aprendizagem.

4. REFERÊNCIAS

AIMARD, Paule. **A linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

AIMARD, Paule. **O surgimento da criança na linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ALMEIDA, Karina Thereza. **O Desenvolvimento Da Linguagem Oral E Escrita Da Criança De 0 A 6 Anos**. 2008. Disponível em: < webartigos.com/artigos >. Acesso em: 12 Junho. 2012.

BESSA, Valéria da Horta. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.

CHAVES, Iolanda Oliveira. **A linguagem Oral**. Proposições Curriculares. Educação Infantil. Secretária Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2009.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. 221p. (Fundamentos; 132).

MARTINELLI, Selma de Cássia. **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar: sequência de aprendizagem um sistema de requisito?** Campinas, SP: Papirus, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma. **A dinâmica do processo de desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PIAGET, Jean. **Seis estudos De Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____. **Biologia e Conhecimento**. 2^a Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social**. São Paulo: Summs, 2001.

SASSO, Elaine Cristina. **A linguagem Oral e escrita na Educação Infantil: contribuições da análise experimental na releitura dos objetivos**. São Paulo: Bauru, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; COLE, Michael et al. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.