

ATUAÇÃO DE PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Máгда Lima Silva (UERR)
Magday32@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo descrever a atuação e percepção de professores da educação infantil a respeito do trabalho com as múltiplas linguagens para desenvolvimento das crianças de 2 a 4 anos. O campo de estudo dessa pesquisa é em uma creche da rede municipal de ensino em Boa Vista-RR e teve como público alvo duas professoras que atuam no segmento. As discussões sobre o estudo são fundamentadas nos estudos Aries (2018), Oliveira (2005), Leontiev (2006), Vygotsky (2006; 2008), Corsino (2009), Edwards, Gandini e Forman (1999), dentre outras contribuições. A metodologia aplicada é de cunho qualitativo fundamentada no caráter exploratório, com aplicação de entrevista gravada e semiestruturada. Como resultado, esse trabalho traz importantes reflexões sobre a atuação do professor e sua formação para mediação da aprendizagem e desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança na educação infantil.

Palavras-chave:

Desenvolvimento infantil. Educação infantil. Múltiplas linguagens.

ABSTRACT

This work presents the result of a research that aimed to describe the performance and perception of teachers who work in early childhood education regarding the work with multiple languages for the development of children from 2 to 4 years old. The field of study of this research is in a day care center of the municipal education network in Boa Vista-RR and had as target audience two teachers who work in the segment. Discussions about the study are based on studies Aries (2018), Oliveira (2005), Leontiev (2006), Vygotsky (2006; 2008), Corsino (2009), Edwards, Gandini and Forman (1999), among other contributions. The methodology applied is of a qualitative nature based on the exploratory nature, with the application of recorded and semi-structured interviews. As a result, this work brings important reflections on the role of the teacher and their training to mediate the learning and development of the child's multiple languages in early childhood education.

Keywords:

Child development. Child education. Multiple languages

1. Introdução

O município de Boa Vista-RR, em 2013, antes mesmo da Lei Federal nº 13.257/2016 – marco Legal da Primeira Infância, estabeleceu como prioridade políticas públicas integradas inteiramente voltadas às

crianças, tornando-se a Capital da Primeira Infância com referência nacional e internacional. Em 2019, foi um dos primeiros municípios do Brasil a constituir uma proposta curricular para educação infantil fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apesar dos avanços normativos municipais na área da educação infantil, o impacto que a pandemia do Covid-19 ocasionou em 2020 e 2021, com aproximadamente dois anos de escolas fechadas e de isolamento social, prejuízo ao desenvolvimento das crianças pequenas, em relação a aspectos cognitivos, motor e socioemocional.

A falta de interação é um dos principais pontos mais prejudiciais causados pela pandemia, principalmente para as crianças da educação infantil, uma vez que, o desenvolvimento dessas crianças ocorre por meio da interação com o meio físico e social, sendo a escola um dos principais ambientes de promoção desse desenvolvimento.

Com o novo currículo na educação infantil em vigor e neste contexto pós pandemia, cabe questionarmos: Qual a percepção do professor sobre as múltiplas linguagens na educação infantil? Como eles trabalham e quais são as dificuldades encontradas pelo professor no desenvolvimento das múltiplas linguagens em sala?

Esse trabalho justifica-se pela necessidade de estudos na área da educação infantil em nosso contexto local, principalmente com as novas mudanças promovidas pela BNCC. Sendo assim, este tema é de interesses dos profissionais da educação, principalmente para os que estão na educação infantil ou pretendem atuar futuramente nesse segmento.

O trabalho apresenta, primeiramente, a concepção histórica de infância e de educação infantil; depois discute-se a fundamentos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, e em seguida as linguagens na educação infantil e por último apresenta-se a metodologia e o resultado da pesquisa. Busca-se, na perspectiva de professor pesquisador, colaborar as discussões nessa área e colaborar com os processos de ensino e aprendizagens das crianças pequenas.

2. *História e fundamentos da educação infantil*

2.1. *Concepção histórica de infância e de educação infantil*

Durante anos, a concepção de infância veio sofrendo alterações

com base nas relações socioeconômicas de cada época. Tais mudanças contribuíram para a formação do atual conceito e na percepção da evolução das crianças.

De acordo Aries (2018), desde a antiguidade, o termo criança vem sendo influenciado ou determinado pela sua condição social. As transformações sociais ocorridas no século XVII e as reformas religiosas católicas e protestantes fazem surgir demandas que alteram o comportamento do adulto e das famílias em relação à criança, a sua educação e seu bem-estar. Passou-se a preocupar-se com as linguagens utilizadas, com o pudor e a castidade. A partir desse período, a criança adquire dentro da família, sua importância.

No século XIX, o conceito de infância começa a se modificar com base nas revoluções educacionais sendo observadas a relação familiar e as condições de trabalho destinadas às crianças desse período e, portanto, as demandas por políticas públicas que atendessem às necessidades das crianças em relação a educação.

Conforme Oliveira (2005) a existência de creches ou jardins-de-infância para crianças pequenas não existia no Brasil até meados do século XIX. Antes disso, o cuidado dessas crianças era de inteira responsabilidade da família, pois era no convívio com essas pessoas que a criança aprendia suas tradições, normas e regras do grupo em que a mesma pertencia. Com a intensificação da urbanização e industrialização no início do século XX surge a necessidade de atendimento às crianças, entretanto devido aos problemas psicológicos sofridos por essas crianças, a participação das mulheres nos setores operários decresceu, e é por esse e outros motivos que foram criadas as organizações de movimentos e os sindicatos dos operários que reivindicaram aos empresários e posteriormente ao governo seus direitos como cidadãos e alguns desses direitos era a criação de creches, pré-escolas perto das fábricas e melhores condições de trabalho, entre outros.

Conforme Silveira e Sampaio (2010), desde o início do século XX até a década de 50 a preocupação dessas creches era assistencial-protetoral, assim, de forma desintegrada a educação infantil, acabou perdurando até meados do século XX, quando o atendimento de crianças passou a acontecer em creches, parques infantis, escolas maternas, jardins-de-infância e classes pré-primárias. Com o aumento da procura por essas instituições por parte dessas mães, neste período foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei nº 4.024/61) que incluiu as maternas, jardins-de-infância e pré-escolar no sistema de ensino.

Tudo isso refletia as questões políticas e econômicas vigentes naquela época, e isso teria seu fim com a chegada do governo militar no ano de 1964, o qual teve enorme influência na educação do Brasil e principalmente na educação de crianças de 0 a 6 anos.

Segundo Oliveira (2005), no período do governo militar pós-1964, as creches ainda eram vistas como locais de assistência às crianças carentes, porém, com a influência do tecnicismo essa atenção social passou a ser vista com aspectos da educação formal, ou seja, a ênfase deveria ser o trabalho de cunho “educativo sistematizado”, nos parques infantis e escolas maternas. A nova Lei nº 5.692 em 1971, afirma que todos os sistemas de ensino deveriam oferecer as crianças menores de 7 anos uma educação de qualidade.

Portanto, o atendimento à pequena criança no Brasil foi caracterizado historicamente pelo Assistencialismo. Houve uma mudança de paradigmas a partir da promulgação da Constituição de 1988 ocorreram significativas melhorias na educação voltadas para a alfabetização das crianças e melhoria na formação dos professores para trabalhar nas creches e pré-escolas. Na década de 90, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que delega os direitos das crianças incluindo o direito de educação. Segue com isso a nova Lei de Diretrizes e Bases-LDB (Lei nº 9394/96) que regulamenta educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica e indicando como sua finalidade “o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). E diante desse novo contexto histórico, mundial, econômico e tecnológico do século XX, a nova Lei 9.394/96 propõe a reorganização da educação brasileira, como explicita Oliveira:

[...] o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (af incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira a suas unidades escolares. (OLIVEIRA, 2005, p. 117-18)

Observa-se com a nova LDB (nº 9.394/96) no final do século XX e início do século XXI, a diminuição das taxas de natalidade e mortalidade, inclusão dos alunos menores de 6 anos nas creches e escolas municipais, bem como sua continuidade no ensino fundamental, melhoria do trabalho e da prática pedagógica, melhor desenvolvimento cognitivo e linguístico

da criança e uma melhor maneira de pensar as propostas pedagógicas para a área da educação infantil.

2.2. Fundamentos de aprendizagem e desenvolvimento infantil

Leontiev (2006) apresenta como uma norma essencial do desenvolvimento infantil o desenvolvimento das funções psicológicas em conexão aos processos concretos com os quais ficam entrelaçados, ou seja, o desenvolvimento infantil se forma pela atividade da criança:

Qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. (LEONTIEV, 2006, p. 77)

Portanto, na escola, as funções psicológicas precisam ser cultivadas na criança pelo professor e que isso não denota submeter à criança a um treinamento mecânico. É preciso que tais funções funcionem como processos orientados por um alvo, ou seja, é necessário que seu desenvolvimento se ponha como condição para a efetivação da atividade pela criança e para isso o professor deverá organizar as atividades para esse fim. Em acréscimo, Pasqualini defende que educador deve planejar atividades adequadas para promover o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças:

A constatação de que as funções psicológicas que o educador pretende desenvolver no aluno devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a intencionalidade da criança (a busca pela consecução de determinado objetivo), evidencia que não basta expor a criança a estímulos diversos, ou seja, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura – para além disso, é preciso organizar sua atividade. (PASQUALINI, 2010, p. 178)

Nesse sentido, Leontiev (2006) indica que se deve fazer uma análise sobre o conteúdo da atividade infantil para que essa atividade tenha relação com as condições concretas de vida da criança. Esse autor defende, então, que

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2006, p. 63)

Dessa forma, o trabalho educativo que promove atividades adequadas a realidade da criança gera mais eficiência em seu desenvolvimento cognitivo. Para Pasqualini (2010, p. 179) “Leontiev não deixa dúvidas quanto ao papel diretivo do trabalho do educador na promoção do desenvolvimento da criança: o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo”.

Percebemos, então, que a missão das escolas e dos educadores vai além de adaptar as atividades das crianças com que elas já dominam, mas consiste em fazer com que a criança desenvolva também o conhecimento que não possui. Pensamento defendido por Vygotsky (2006, p.113) quando afirma que “a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” e confirmado por Koll quando argumenta que a escola:

[...] têm um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. (KOLL, 2010, p. 64)

Neste aspecto, o educador tem o papel fundamental e essencial de auxiliar os processos que ainda estão na fase de amadurecimento das crianças, pois, segundo Koll (2010, p. 59), “(...) o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado”. Compreende-se então que a escola e o professor devem buscar e partilhar conhecimento específicos sobre desenvolvimento infantil para coordenarem atividades de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem das crianças nessa fase.

2.3. Linguagens na educação infantil

Considera-se a “linguagem como meio de interação social” (VIGOTSKI, 2007, p. 53) e principal mecanismo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dessa forma, a concepção adotada para o ensino de linguagens orientada pelos documentos norteadores é de linguagem como processo de interação. Assim sendo, compreendemos que o desenvolvimento das crianças, por mediação da linguagem, acontece por meio da interação com o seu ambiente, ou seja, a “interação social que desempenha

um papel construtivo no desenvolvimento” (IVIC, 2010, p. 16-17).

Por isso, é essencial ao mencionar a educação infantil refletimos sobre as múltiplas linguagens, uma vez que a atuação nesse segmento “tem as manifestações infantis e as interações como centro de sua proposta não pode deixar de considerar a linguagem como eixo que perpassa todas as instâncias” (CORSINO, 2009, p. 7).

A linguagem entendida como enunciação, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras –, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas. E que abre espaço também para a escuta de diferentes vozes e manifestações culturais, ampliando o universo cultural dos seus atores pelas interações verbais e não verbais que as linguagens favorecem. (CORSINO, 2009, p. 7)

As múltiplas linguagens são componentes integrantes no convívio da criança. Através da linguagem a criança se expressa, compreende a natureza, o mundo social, a si mesmo e interagir com os outros. Dessa forma, o desenvolvimento das múltiplas linguagens é fundamental para potencializar o desenvolvimento integral da criança. Edwards, Gandini e Forman (1999) expõem que

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21)

Através das múltiplas linguagens, a criança comunica, expressa, brinca, organiza, pinta, dramatiza, movimenta e imagina. Deste modo, trabalhar as múltiplas linguagens na educação infantil contribui para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais das crianças como defende Pletsch:

Trabalhar com as múltiplas linguagens em Educação significa ajudar as crianças a perceber qualidades e características nem sempre evidentes, de modo mais profundo e significativo. Buscamos hoje uma visão de mundo em que prevaleça a crença na incompletude do saber, crença essa que nos impulse e desafie na busca do conhecimento. (PLETSCH, 2005, p. 2)

Esse trabalho com as diversas linguagens está em documentos que balizam as práticas pedagógicas no ensino infantil, apresentando como “eixos de trabalho” que orientam a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: “Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e

Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (BRASIL, 2002, p. 7), citados em documentos oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

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

Ao abordar desenvolvimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil garante que

“as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira”, buscando assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018, p. 40)

Assim, a estrutura curricular da educação infantil está organizada em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Cf. BRASIL, 2018). Destacamos aqui o campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, uma vez que está mais relacionado à linguagem e compõem as múltiplas linguagens a serem trabalhadas em sala conforme orientação contida na BNCC:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as *múltiplas linguagens* que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 41 (grifos nossos))

Nesse sentido, é significante para a prática do professor planejar circunstâncias em que as crianças experimentem as diversas linguagens, como plástica, corporal, musical e verbal, bem como as práticas de leitura, escrita e oralidade se abarcam entre essas expressões e precisam ser apresentadas mediante os interesses, as necessidades e a importância do brincar visando o desenvolvimento da criança nessa etapa.

A escola, como um espaço de encontros, de aprendizagens individuais e coletivas, deve repensar a sua rotina, trazendo um planejamento que contemple as múltiplas linguagens expressivas da criança, oportunizando momentos que incentivem as discussões de opiniões divergentes, a socialização de descobertas e o enfrentamento de conflitos. (PLETSCH, 2005, p. 4)

Portanto, é indispensável manifestação do direito da criança em suas múltiplas linguagens e que seja assegurado nas práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil. Dessa forma, as múltiplas linguagens estão no ambiente escolar e devem permanecer presentes nos trabalhos pedagógicos em sala de aula, pois proporcionam aprendizagens e desenvolvimentos para as crianças.

3. Metodologia

O objetivo da pesquisa proposta para este trabalho foi descrever a percepção de professores que atuam na educação infantil em uma creche pública de Boa Vista-RR sobre o trabalho com as múltiplas linguagens para desenvolvimento das crianças de 2 a 4 anos.

Para a investigação e construção neste estudo estabeleceu-se a pesquisa de caráter exploratório, pois, “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

É uma pesquisa qualitativa, pois busca promover a compreensão sobre a natureza de um fenômeno social (Cf. RICHARDSON, 2007). O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista gravada e semiestruturada (Cf. GIL, 2008) com 6 (seis) perguntas abertas e 1 (um) quadro organizado com base no campo de aprendizagem da BNCC: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e aplicada a duas professoras que trabalham em uma Creche da rede municipal de ensino em Boa Vista-RR.

4. Análise dos dados

Neste subitem, faremos algumas reflexões sobre a concepção de professores sobre as múltiplas linguagens na educação infantil. Para promover essas reflexões, apresenta-se as declarações das duas professoras entrevistadas: a professora A tem formação em pedagogia pela Universidade Federal de Roraima - UERR, possui mestrado em ciências, e tem 10 (dez) anos no exercício da função. A professora B é formada em ciências biológica pelo Instituto federal de Roraima - IFRR e complementação em

pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL possui 8 (meses) meses no exercício da função.

Inicialmente, indaga-se sobre o que entendem por múltiplas linguagens. Percebermos que para professora A são formas abordagens que envolvem, por exemplo a arte e a música; a professora B diz é um ato de expressão e comunicação feita pela criança.

A – São diferentes formas de abordagens das temáticas, por exemplo, através da arte, através da música é assim que eu entendo.

B – Todo tipo de linguagem, né? Comunicação, expressão por parte da criança, de como ela tenta se comunicar e expressar.

As falas das professoras apresentam diferentes percepções relacionadas às múltiplas linguagens. A professora A considera múltiplas linguagens como abordagens temáticas com estreita relação com conteúdo ou objetos de conhecimento a serem trabalhado em sala. Já a professora B conceitua práticas de linguagem o processo interativo da criança com mundo, com suas experiências, conceito que se aproxima mais das orientações teóricas da BNCC.

Sobre como o processo de mediação de aprendizagem, foi questionado como este deve acontecer em sala de aula, considerando os documentos norteadores do ensino da educação infantil. As professoras A e B indicam que este processo através de experiências e atividades de diálogo, história e música, durante a rotina, principalmente durante o momento da rodinha de conversa.

A – Processo de mediação deve acontecer em sala de aula, através do diálogo, da reflexão, das atividades significativas para a criança. É dessa forma.

B – Deve ocorrer através de experiências, né? Durante a rotina, rodinha de conversas, historinha, música. Eles devem aprender brincando, né? Conhecendo...

Percebe-se que as professoras compreendem o que deve acontecer para ampliar o conhecimento do aluno, a importância da atividade e o papel mediador do professor para promover a aprendizagem e fazer com que a criança possa progredir, conforme mencionado por Leontiev (2006).

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2006, p. 63)

Sobre quais são as facilidades encontradas no processo de mediação do desenvolvimento das múltiplas linguagens na sala, as professoras A e B respondem:

A – Dessa faixa etária, de 2 a 3 anos, não é muito fácil essa abordagem, mas a facilidade que nós temos é trabalhar através da música. Esse é o caminho mais fácil que nós encontramos, através das músicas e das brincadeiras.

B – É através da rodinha, das músicas, das historinhas.

Apesar de algumas dificuldades, o trabalho com músicas brincadeiras e histórias facilitam o trabalho com as múltiplas linguagens com as crianças, principalmente os aspectos ligados a oralidade (cantar e ouvir as músicas e histórias), gestos e movimentos (fazer os gestos enquanto canta as músicas) e brincadeiras, aspectos esses citados na BNCC.

Sobre as dificuldades encontradas no processo de mediação do desenvolvimento das múltiplas linguagens na sala, as professoras A e B apontam a falta de recurso e matérias adequados para a faixa etária como a principal limitação.

A – A nossa dificuldade é a falta de recursos, né? Recursos adequados e também a questão da faixa etária, Como eles são muito pequeninhos a gente tem essa dificuldade para trabalhar as múltiplas linguagens.

B – A dificuldade encontrada é que não temos materiais, não temos recursos.

A falta de recurso pode ocasionar limitação do trabalho do professor. Interfere na prática de sala, e ao mesmo tempo faz gerar outra forma o trabalho, e induz o professor a adaptar ou substituir recurso para minimizar trabalho pedagógico. Ao serem questionadas sobre essa falta de recurso, as professoras responderam que há a substituição do recurso a ser utilizado ou elas mudam a atividade/experiência no momento do planejamento adaptando as atividades aos materiais disponíveis na escola.

A – A uma substituição do recurso, por exemplo, trocamos as vezes por falta de papel guache utilizamos e.v.a ou outro papel que está disponível na escola para podemos executar a experiência com as crianças e em outros casos compramos o material, como prato de plástico. Há também a seleção do que vamos fazer em sala de aula, no momento do planejamento a reflexão se tem o material disponível para executar na sala de aula.

B – A substituição ou mudança no momento do planejamento.

Questiona-se também sobre qual é a sua percepção sobre o processo de formação dos professores de educação infantil no seu contexto de atuação. Para as professoras A e B a formação é importante para aprimorar os

conhecimentos, auxiliar na sua atuação na sala de aula, mas a forma que é feita a capacitação dos professores é fora da realidade da sala de aula, é descontextualizada, principalmente a seleção de temas que não são interessantes e a falta de recursos para executar a proposta.

A – A formação dos professores é o que é positivo. Estar sempre aprimorando os conhecimentos, buscando novas estratégias de ensino. E os pontos negativos é que são oferecidos, assim no meu ponto de vista, né? São oferecidos poucos cursos de capacitação na área que a gente gostaria de atuar, entendeu? Oferecem muitas coisas, mas não atendem as nossas necessidades. Então, eu acho que deveria ser focado mais no interesse de cada profissional. Eu, por exemplo, gostaria de fazer curso na área de contação de história, nunca me foi oferecido uma oportunidade de participar de cursos de contação de história e eu gostaria muito de fazer. Então é esse o ponto.

B – É que a gente tem a formação e capacitação que não tem muito a ver com a realidade, né? [...] As pessoas que fazem as capacitações são pessoas que nunca foram para a sala de aula e não sabem a realidade. Muitas vezes também não tem aquele recurso, aquele material. Como uma capacitação de leitura de historinha. É uma capacitação legal de se escutar, mas não tem livros, então a teoria é muito bonita, mas na prática não, não, resolve.

Depreende-se que as professoras compreendem a importância da formação continuada em sua área de atuação, ao ponto de reconhecerem suas necessidades de formação e o que poderia auxiliar a sua prática em sala de aula. Contudo, afirmam que as formações descontextualizadas não agregam melhorias às suas práticas. Cabe lembrar que a BNCC ainda é recente, por isso, é importante a capacitação dos profissionais da educação.

Por último, foi questionado o que seria necessário para que as professoras melhorassem o processo de mediação do desenvolvimento das múltiplas linguagens de seus alunos. As professoras A e B retêm-se as dificuldades já citadas: a falta de recurso como a principal situação e, além disso, a falta de materiais adequados para a faixa etária e o tempo para os momentos brincar e realizar as experiências e atividades.

A – O que poderia me ajudar seria eu ter mais recursos, né? Recursos adequados conforme a faixa etária deles, por exemplo, livros, conforme a faixa etária das crianças, a gente não tem. E outras estratégias de ensino para trabalhar com essa faixa etária. Como eles são pequenininhos eles têm dificuldade de compreender, às vezes. O que a gente fala é trabalhar muito com o material concreto com experiências, na prática mesmo do dia a dia com brincadeiras. E tudo facilita muito o nosso trabalho.

B – Seriam necessários mais recursos, mais materiais e mais tempo também, porque a gente, às vezes, fica muito preocupado em realizar atividades e, às vezes, a gente faz tudo na correria. As crianças não têm muito

tempo de perguntar, de brincar, de conversar com as crianças, porque é muito corrido.

Entende-se que, pelas falas das professoras, para melhorar os seus trabalhos em sala, é necessário que se tenha disponíveis materiais didáticos e formação adequada.

Para encerrar a discussão proposta neste trabalho, foi apresentado às professoras o quadro de avaliação individual dos alunos de educação infantil com o campo de aprendizagem da BNCC – Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação – mais voltado para linguagem e utilizado na escola como instrumento para orientar a prática do professor em sala de aula, para que elas indicassem a frequência de seus trabalhos com cada atividade: diálogo (dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões); contação de história (formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos); relatos (relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.); e risco e rabisco (manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos).

Quadro 1: Professora A X B.

Campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação	Prática pedagógica				
	Nunca	2x por semana	3x por semana	4x por semana	Sempre
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento					
Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.					A B
Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.		A B			
Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).		B	A		
Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.					A B
Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.					A B
Criar e conta histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.		A B			
Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.		B		A	
Manipula textos e participar de situações de escuta		B	A		

para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).					
Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.					A B

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Proposta Curricular Municipal de Boa Vista-RR para Educação Infantil.

Com base nas informações dadas, as professoras usam o mesmo plano de aula, pois trabalham na mesma escola tendo como base a proposta curricular de Boa Vista-RR, formulada a partir da BNCC, por isso nenhum campo foi marcado com o *nunca* como opção. Para professora B, a maioria dos campos são trabalhados 2 vezes por semana enquanto que, a professora A trabalha a maioria dos campos 3 vezes ou mais. As professoras sempre trabalham o diálogo, a contação de história, escuta, fala, risco e rabisco neste campo e trabalham *sempre*, pelo menos 4 das atividades propostas por campo de aprendizagem da linguagem. Pode-se inferir que, com materiais e formação adequados as professoras poderiam desenvolver um trabalho mais dinâmico e eficiente do que o apresentado nesse quadro, portanto elas executam o trabalho possível de acordo com as condições que a escola apresenta.

5. Considerações finais

Este estudo apresenta o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo descrever a atuação e percepção de professores da educação infantil a respeito do trabalho com as múltiplas linguagens para desenvolvimento das crianças de 2 a 4 anos. Considerando os seguintes questionamentos: qual a percepção do professor sobre as múltiplas linguagens na educação infantil? Como eles trabalham e quais são as dificuldades encontradas pelo professor no desenvolvimento das múltiplas linguagens em sala?

A partir da concepção das professoras entrevistadas percebe-se que há diferentes percepções relacionadas às múltiplas linguagens: Uma traz o conceito de múltiplas linguagens como abordagens temáticas com estreita relação com conteúdo ou objetos de conhecimento a serem trabalhados em sala. Outra apresenta o conceito ligada às práticas de linguagem e ao processo interativo da criança com mundo, com suas experiências, conceito que se aproxima mais das orientações teóricas da BNCC.

Em relação ao como trabalhar as múltiplas linguagens nesse segmento, as professoras citam que o trabalho com músicas brincadeiras e

histórias facilitam o trabalho com as múltiplas linguagens com as crianças, principalmente os aspectos ligados a oralidade (cantar e ouvir as músicas e histórias), gestos e movimentos (fazer os gestos enquanto canta as músicas) e brincadeiras, aspectos esses citados na BNCC. Além disso, acreditam na importância da atividade e o papel mediador do professor para promover a aprendizagem e fazer com que a criança possa progredir. As professoras compreendem também o que deve acontecer para ampliar o conhecimento do aluno.

Apesar disso, as professoras em sua atuação ainda encontram alguns impasses: 1) A falta de recurso pode ocasionar limitação trabalho do professor e induz o professor a adaptar ou substituir recurso para minimizar trabalho pedagógico; 2) A formação descontextualizada - a capacitação dos professores é fora da realidade da sala de aula, não auxiliando na sua atuação na sala de aula.

No campo da educação infantil, é evidente a importância do trabalho com as múltiplas linguagens e os professores devem planejar experiências que proporcionem às crianças o avanço no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que ela possa se expressar, comunicar, organizar, pintar, dramatizar, movimentar e imaginar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁRIES, P. *História social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF. 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei nº 7.486, de 6 de junho de 1986*. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1886 a 1989. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 10 jun. 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7486.htm. Acesso em: 01 mai. 2022.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mai. 2022.

_____. *Ministério da Educação*. *Secretaria de Educação Básica*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC, 2002.

CORSINO, P. (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=205241&co_midia=2. Acessos em: 10 jun. 2022.

KOLL, Marta de Oliveira. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital – UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>. Acessos em: 10 jun. 2022.

PLETSCH, G. K. As múltiplas linguagens na Educação Infantil. In: II Congresso de Educação da UNISO, Sorocaba-SP, 2005. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm

13ss16_04.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo Atlas, 2007.

SILVEIRA, A. G.; SAMPAIO, A. Á. M. O Cuidar e o educar na Educação Infantil: uma perspectiva para graduandos em licenciaturas. In: II seminário de Pesquisa do NUPEPE. *Anais...*, v. 1. p. 1-8. Uberlândia: NUPEPE-UFU, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/7117339/O_CUIDAR_E_O_EDUCAR_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_INFANTIL_UMA_PERSPECTIVA_PARA_GRADUADOS_EM_LICENCIATURAS. Acesso em: 10 mar. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: ____; LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Outra fonte:

BOA VISTA. *Proposta Curricular Municipal para Educação Infantil*, Boa Vista, 2018.