

A linguagem oral como objeto de ensino para crianças menores de seis anos das escolas de Araraquara-SP

Eliza Maria Barbosa
Camila Macalli de Oliveira
Janaína Patrícia Gussonato Ribeiro

Como citar: BARBOSA, Eliza Maria; OLIVEIRA, Camila Macalli de; RIBEIRO, Janaína Patrícia Gussonato. A linguagem oral como objeto de ensino para crianças menores de seis anos das escolas de Araraquara-SP. *In:* MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Pibid e Residência Pedagógica/UNESP:** forma(a)ção de professores em Ciências Humanas em tempos de pandemia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.141-154. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2.p141-154>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A LINGUAGEM ORAL COMO OBJETO DE ENSINO PARA CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS DAS ESCOLAS DE ARARAQUARA-SP

*Eliza Maria BARBOSA*¹

*Camila Macalli de OLIVEIRA*²

*Janaina Patrícia Gussonato RIBEIRO*³

RESUMO: Apresentamos as ações formativas realizadas pelo Núcleo “A docência na Educação Infantil e o compromisso com a escola pública”, do Programa Institucional de Iniciação à Docência, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras em Araraquara. O projeto foi composto por 16 bolsistas de Iniciação à Docência, duas supervisoras e a coordenadora de área. Envolveu, aproximadamente, 30 professoras e agentes educacionais e beneficiou aproximadamente 526 crianças com idades entre 4 meses e 5 anos e 11 meses de idade, de dois Centros de Educação e Recreação. O objeto nuclear orientador das ações formativas e das propostas de sequências didáticas desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação foi a linguagem em suas diversas formas de expressão, tendo em vista que o desenvolvimento dos gestos, expressões, oralidade, desenho e escrita já se apresentavam como objetos de ensino que desafiavam os professores das escolas parceiras,

¹ Departamento de Psicologia da Educação/Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Araraquara/SP/Brasil/eliza.barbosa@unesp.br

² Professora de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara e supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

³ Professora de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara e supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

aprofundando-se com o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19 e pela necessidade de adequação dos conteúdos aos objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular. As ações formativas tiveram como referencial os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, pois conforme nos explica esse referencial de tradição filosófica materialista dialética, a linguagem surge para fixar a experiência de produção de instrumentos e artefatos recém-criados pelos homens, assegurando aos demais homens a apropriação dessa experiência por meio dos significados dados pelas palavras. Nosso objetivo foi assegurar um amplo domínio das formas de linguagem pelas crianças, logrando consequentemente as condições para o seu processo progressivo de humanização.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid; linguagem; Educação Infantil; Psicologia Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO:

A rede municipal de Educação Infantil de Araraquara é composta por aproximadamente 42 Centros de Educação e Recreação (CER), instituições que atendem crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses. Dentre elas, estão as duas escolas parceiras do Núcleo Pibid – Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras, CER “Maria da Glória Fonseca Simões” e CER “Maria Pradelli Malara”. Juntas, essas instituições reúnem aproximadamente 60 professores e 40 agentes educacionais, profissionais responsáveis pelo atendimento dos Berçários I e II, cujas crianças têm entre 4 e 24 meses de idade. No ano de 2020 e 2021, esses dois Centros de Educação e Recreação atenderam, aproximadamente, 526 crianças, todas beneficiadas direta ou indiretamente pelas ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência “A docência na Educação Infantil e o compromisso com a escola pública”.

Como em editais anteriores, a primeira providência tomada após firmarmos a parceria com as escolas de Educação Infantil (Centros de Educação e Recreação) foi, através da mediação das supervisoras, ouvir professores e gestores a fim de identificar a principal demanda para suas práticas, desde que também atendesse aos objetivos propostos pelo núcleo de Pibid – Pedagogia/FCLAr, sobretudo o objetivo de contribuir para a valorização da docência na Educação Infantil, refletindo sobre a especificidade e a legitimidade desta etapa como espaço formativo e constituinte das crianças, seja a docência dos professores que estão nas

escolas parceiras, seja os que estão se formando para a docência, nossos bolsistas do programa. Em nossa compreensão, são múltiplos os fatores que contribuem para a valorização da docência, entre eles, a garantia de uma formação inicial e continuada que assegure aos professores uma autonomia teórico-prática e política para pensar sobre os conteúdos essenciais a serem ensinados às crianças, tendo em vista suas necessidades de humanização. Nesse sentido, os anos de 2020 e 2021 foram desafiadores para os professores da rede de Araraquara, que se viram diante da tarefa de adequar os conteúdos e objetivos presentes em seus documentos curriculares às diretrizes e objetivos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para os professores das escolas parceiras do núcleo Pibid – Pedagogia/FCLAr, um dos maiores desafios já materializado anteriormente, redimensionado pelas condições impostas pela pandemia da Covid-19 e pelas exigências de adequação curricular imposta pela BNCC, é o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, sobretudo porque a fala é a principal via para o processo de comunicação e mediação e, assim, veículo fundamental para o estabelecimento dos vínculos no processo de ensino e aprendizagem. Os professores relatam que as crianças têm apresentado um baixo domínio da linguagem oral, comprometendo os diálogos necessários na execução das tarefas escolares, principalmente as do âmbito da oralidade.

Nossos estudos sobre a linguagem amparados no referencial da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica nos orientam a partilhar dessa preocupação apresentada pelos docentes, pois, de fato, conforme nos explicam esses referenciais de tradição filosófica materialista dialética, a linguagem ou mais propriamente a palavra, surge como forma de fixar a experiência de produção de instrumentos e artefatos recém-criados pelos homens, assegurando aos demais homens a apropriação dessa experiência, por meio dos significados dados pelas palavras. As crianças constroem sua trajetória de humanização apoiada na experiência humana que está condensada em objetos e artefatos, na religião, nos conhecimentos científicos, filosófico e artístico, e a palavra (signo) é o elo fundamental entre a experiência sensória e a formação das ideias.

METODOLOGIA:

Convencidos de que através do ensino deve-se desenvolver a oralidade das crianças em suas máximas possibilidades, decidimos que as formações nas reuniões e as ações dos bolsistas deveriam ter como objeto o ensino da oralidade, comprometendo-nos tanto com a adequação dos conteúdos impostas pela implementação da BNCC quanto com o referencial teórico que nos orienta. Para isso, propusemos o projeto “Variações sobre o mesmo tema: a linguagem em foco”. O objetivo era apoiar as práticas pedagógicas dos professores e agentes educacionais fornecendo-lhes sugestões de materiais didáticos, recursos literários, produções musicais e artísticas pesquisadas e disponibilizadas pelos bolsistas de Iniciação à Docência. Para cumprir tal objetivo, foi necessário realizar, nas reuniões de formação, um aprofundamento da discussão sobre a gênese e o desenvolvimento da linguagem oral, e sobre como o ensino sistematizado e intencional pode assegurar esse desenvolvimento às crianças. A segunda ação proposta era a elaboração por parte dos bolsistas de uma sequência didática que tivesse como conteúdo a oralidade e como objetivo a ampliação do repertório de palavras e frases das crianças desde um 1 até 5 anos de idade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Cientes de que deveríamos começar pela ação de aprofundamento teórico sobre os estudos da linguagem, segundo a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, dedicamos alguns encontros às leituras e discussões desse objeto.

O texto central utilizado, “O problema da linguagem e da consciência”, escrito por Luria (1986), apresenta definições importantes sobre o conceito de consciência, atividade vital, comunicação dos animais e linguagem humana, e sobre as relações existentes entre eles. Para abordar a formação da consciência, o autor faz um resgate sobre sua conceituação a partir de análise de psicólogos, filósofos e fisiólogos de sua época. Para Luria (1986), os conceitos trazidos por outros estudos explicavam a constituição dos processos conscientes de modo

reducionista, com definições idealistas, empiristas, mecanicistas e até mesmo comportamentais. Isto porque os fenômenos eram analisados como uma construção interna do organismo, sem considerar as condições externas de vida de cada indivíduo. É neste contexto que Vigotski introduz novas ideias, gerando uma crise na Psicologia, onde o modelo tradicional passa a se confrontar com o de base marxista.

Para a Psicologia marxista, a atividade consciente só pode ser estudada de modo científico se colocada como um produto complexo de desenvolvimento histórico e social, cuja base é de origem material, ou seja, forma-se nas relações que o indivíduo mantém com a realidade. Assim, como a consciência se produziria? Ela seria elaborada a partir da atividade do homem com a natureza, no qual ele capta “o real” fazendo uso do seu aparato sensorial. Essa relação com o mundo torna a experiência objetiva (material) uma imagem mental subjetiva (ideal). No entanto, diferentemente dos animais, que a captam de modo imediato, os seres humanos vão além da experiência sensível, tornando-a abstrata, categórica e racional.

A atividade que os seres humanos realizam com a natureza (de modo consciente) é denominada atividade vital. Ela é responsável pela sobrevivência da nossa espécie. Para os seres humanos, essa ação é chamada especificamente de trabalho e consiste na produção de objetos para dominar os meios naturais e transformá-los, tendo em vista garantir a própria existência. Diferentemente, os animais já encontram no ambiente algo que satisfaça suas necessidades e garanta sua vida, sem a exigência de criar instrumentos para que se adaptem à realidade.

A organização do trabalho humano e a produção de instrumentos deram origem a novas formas de comportamento e ao aparecimento da linguagem. Ela surge, nesse contexto, como necessidade de comunicação porque, para se dividir tarefas, é necessário fazer uso da fala e de outros meios de expressão. No processo histórico, a linguagem segue de sons, gestos e movimentos iniciais para a construção complexa de um sistema de códigos capaz de transmitir qualquer ideia, seja oralmente seja pela escrita.

Luria (1986) esclarece que os animais também se comunicam, mas utilizam uma “transmissão de informação afetiva”, expressando apenas um

estado físico. Nesse caso, os demais membros da espécie “entendem” as ações e os barulhos como um sinal externo e adaptam seu comportamento à situação, incluindo-se nela. Pensando a linguagem enquanto produto do trabalho humano, a partir de uma necessidade histórico-social, podemos compreender sua trajetória a partir das explicações de Luria (1986). Para ele, ela se inicia como uma comunicação colada na prática, com gestos e sons inarticulados, seguindo para a construção de um sistema de códigos com a produção de palavras e frases, com objetivo de caracterizar objetos, ações e suas relações. Com isto, foi possível transmitir informações (agora descolada da necessidade da presença das coisas e das pessoas) superando os limites da experiência sensorial. Essa superação nos permitiu a generalização das situações, a constituição do pensamento abstrato e a organização de um comportamento categorial (salto do sensorial ao racional), gerando a formação de novas ideias como instrumento de transmissão do conhecimento humano.

Mediados por essa teorização, os bolsistas e supervisores foram orientados a pensar em materiais pedagógicos, produções artísticas e sequências didáticas que tivessem como critérios de escolhas, além do conteúdo já previamente escolhido – a oralidade, as questões sobre quem está sendo ensinado, ou seja, quem são, em suas múltiplas determinações, as crianças das turmas. Outra questão dizia respeito a quais os principais meios para se viabilizar o ensino deste conteúdo e qual a sua finalidade. Nesse sentido, pensar nas condições concretas que condicionam as aprendizagens das crianças, em contexto de distanciamento social imposto pela pandemia, significava pensar que o contato dos professores com elas estava ocorrendo precariamente, via ligações de vídeo de WhatsApp, portanto, optamos pela seleção de materiais curtos, mas de boa qualidade tanto em termos de conteúdo quanto de forma para serem enviados e assistidos pelas crianças, acompanhados de orientações sobre como os pais poderiam explorar aqueles recursos audiovisuais.

Criamos, assim, um banco de imagens, vídeos e indicações de livros infantis que têm, em seu conteúdo e forma, o potencial de auxiliar as crianças a passarem de um uso prático da linguagem para o uso de palavras e a construção de frases nas quais os significados importam para quem

as comunica. Isso nos orientou a optar por materiais desconhecidos pelas crianças, que introduziam palavras e frases novas usadas em contextos que lhes são cotidianos, tais como, o ambiente doméstico e escolar e que incitem o diálogo, motivando as crianças à interação com os pais ou adultos que os acompanhavam nas atividades.

Quanto à elaboração das sequências didáticas pelos bolsistas, devemos preliminarmente esclarecer que elas foram pensadas sabendo-se de antemão que não teriam sua eficácia testada, já que não seriam aplicadas às crianças, pois o retorno presencial e a retomada das atividades nas escolas não estavam previstas. Sendo assim, foram elaboradas seguindo alguns princípios teórico-práticos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando articular esses referenciais com a atenção que se deve ter com a organização do ensino, ou seja, refletindo sobre quais os melhores meios para assegurar a apropriação da oralidade pelas crianças.

Segundo Saviani (2011), a especificidade do trabalho escolar consiste em duas decisões fundamentais que são o conteúdo que será ensinado e as melhores formas de realizá-los. Temos aqui um imperativo pedagógico, ou seja, não basta saber o que se quer ensinar, tampouco sua finalidade, é preciso considerar quais os meios mais eficientes para ensinar e, nesse ponto, buscamos articular com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, em particular o que nos orienta sobre a observância da atividade principal que se caracteriza para esta teoria como a principal via, em cada período do desenvolvimento, de acesso e compreensão consciente da realidade humana e social.

Buscando promover essa articulação e garantir a sua compreensão por parte dos bolsistas e supervisores, realizamos estudos de partes importante da obra de Leontiev *O desenvolvimento do psiquismo na criança*, escrito em 1978. Esse autor também defende a ideia de que se compreenda a formação psicológica a partir das condições reais e concretas de existência da vida dos indivíduos. Isso quer dizer que seu desenvolvimento (qualitativo) depende da atividade que a criança realiza na infância e de seu contato com as demais pessoas. Para ele, essa relação com a realidade é denominada de atividade dominante ou principal e pode ser caracterizada como a forma

de relacionamento com o mundo, tendo em vista atingir uma necessidade ou um fim.

Se observarmos o comportamento das crianças maiores de 1 ano, verificaremos que elas conhecem e percebem o mundo através da manipulação de objetos, da brincadeira e do estudo escolar. Essa apreensão da realidade influencia a formação do seu psiquismo (constituído pelos processos de sensação, percepção, atenção, memória, imaginação, linguagem e pensamento) e pode se modificar (qualitativamente) de acordo com as relações que são estabelecidas com elas e com o lugar que elas ocupam (e que se alteram) na convivência familiar, escolar, social etc. De acordo com Leontiev (1978), a brincadeira (ou o jogo) é a sua atividade dominante em fase pré-escolar, portanto seria fundamental conhecer seus aspectos para se entender a sua influência sobre o desenvolvimento psíquico.

A atividade dominante e o psiquismo não podem ser compreendidos somente na definição de idades, pois é preciso observar que tipo de conteúdo é produzido na experiência a partir de cada faixa etária. Para o autor, ela possui três características: produz novas ações no interior do seu desenvolvimento, reorganiza os processos psíquicos, e produz mudanças na personalidade infantil. Porém, como se realizaria a passagem da manipulação para a brincadeira, seguindo o estudo? De acordo com Leontiev (1978), ela acontece quando há uma “crise”, ou seja, uma contradição entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades (que já estão superadas). Em outras palavras, quando ela “percebe” que o lugar que ocupa (dentro de uma relação) já não mais corresponde às suas necessidades, é impulsionada a mudar a situação e, ao mesmo tempo, é transformada por ela.

Até a essa altura dos estudos, buscávamos demonstrar aos bolsistas e supervisores como as relações da criança com a experiência histórico-social, produzida pelo mundo adulto, alteram e modificam seu comportamento, o processo de formação de sua consciência, a organização de suas funções psíquicas e as mudanças em sua atividade dominante. Depois dessa explicação, o último passo foi trazer a importância do jogo (ou da brincadeira) e da evolução da ação lúdica como conteúdo para o desenvolvimento da criança pequena, apresentando seus processos de transição. Para isto, utilizamos as ideias trazidas por Elkonin (1978).

Para o autor, a evolução do ato lúdico está ligada ao modo como a criança se desenvolve e à relação que o adulto vai estabelecendo com ela. Assim, no primeiro momento existe uma atividade conjunta entre esses indivíduos que envolve uma comunicação emocional direta e a apresentação de objetos em diferentes situações diárias. Ao apresentar coisas à criança, o adulto estimula a manipulação primária e promove o desenvolvimento da orientação espacial, do campo sensorial, da percepção visual e da coordenação viso-motora, que são ampliados e aperfeiçoados com o aumento e acúmulo de experiências.

Em um passo seguinte, na ação com objetos, a criança é capaz de apalpá-los e também examiná-los, unificando o que ela pode ver com aquilo que consegue tocar, ou seja, o movimento dos olhos junto com o das mãos. Nessa fase, a apresentação de coisas novas atrai sua curiosidade, porque sua atividade objetal (manipulatória) é usada de acordo com todas as suas possibilidades e o estímulo é sempre uma novidade. De acordo com Elkonin (1978), este instante é propício à tarefa pedagógica à medida que, fora disso, ela poderá usá-los apenas para a sucção e uma solta e descoordenada movimentação motora.

Para o autor, entre o adulto e a criança existem objetos e a manifestação motora infantil se submeterá às suas propriedades. Portanto, a tarefa pedagógica deve servir para que se esgotem as possibilidades de sua utilização, isto é, as atividades orientadas e dirigidas devem contemplar a investigação das coisas até suas máximas descobertas. Está aí a definição de ações reiteradas e concatenadas. Nesse momento, a ação lúdica infantil busca com mais interesse a atenção, o elogio e a aprovação de uma figura adulta, por isso a intervenção e o controle das relações objetais são tão importantes para o desenvolvimento e a evolução da brincadeira. De acordo com Elkonin (1978), aqui está o embrião do jogo protagonizado (ato simbólico) ou mais conhecido como “faz-de-conta”.

Se a princípio a ação objetal manipulatória era suficiente e mantinha um caráter utilitário, prático e sensorial, com seu desenvolvimento e o domínio das características físico-químicas dos objetos, as ações com eles se transformam e ganham um novo significado, dando origem à atividade simbólica. A nova significação acontece porque os esquemas de uso das

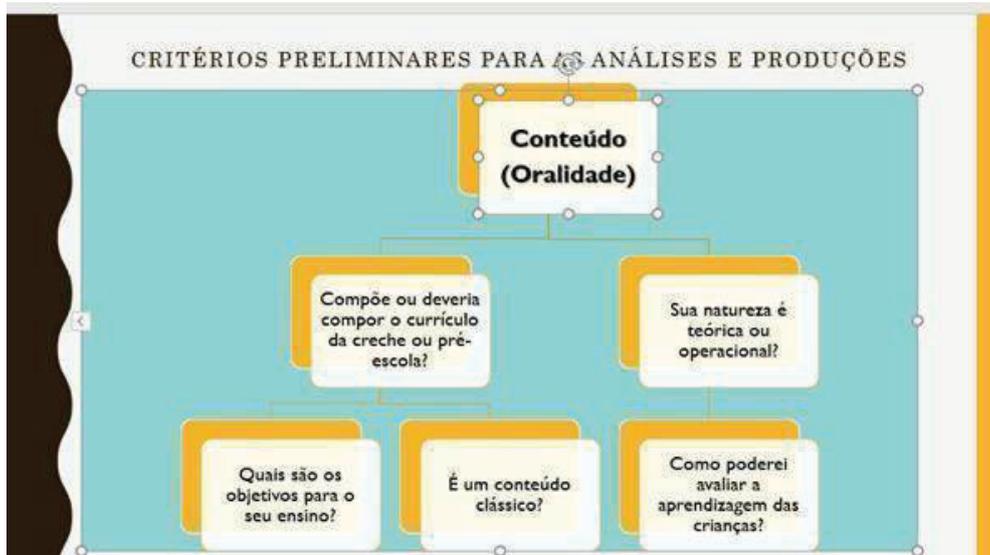
coisas passam para outras situações e um objeto (em uma situação de brincadeira, por exemplo) poderá ser substituído por outro, bem como um brinquedo, em uma escala de evolução posterior na criança. Ela faz isso diante da necessidade de completar uma situação habitual colocando algo no lugar daquilo que está ausente, ou seja, faz tentativas de substituição e, assim, de princípios de simbolização.

Para Elkonin (1978), essa substituição apresenta algumas características específicas e segue uma ordem de organização. Primeiro, precisa existir semelhanças entre o objeto substitutivo com o representado. No segundo momento, a representação de uma mesma coisa pode ser feita por objetos diferentes. Para o passo seguinte, é possível executar com o objeto substituto ações que costumam ser feitas com objetos autênticos e, por último, semelhanças entre as propriedades das coisas não são mais consideradas nas atividades de brincadeira.

Com maior autonomia, interagindo mais, comunicando-se melhor e fazendo uso dos objetos de modo cada vez mais adequado, apropriado e organizado, a criança passa, além de substituir as coisas, também a “substituir” as pessoas de acordo com a necessidade que a situação de brincadeira promove. Nesse momento, ela é incentivada pela vida adulta a usar coisas e a imitar seus comportamentos dentro de uma determinada situação. E, em um processo posterior, ela não apenas observará e copiará suas condutas com os objetos e com outros indivíduos, mas imitará o papel de um adulto que deseja representar. Isto acontece quando o contexto lhe impõe a necessidade de imitação, protagonização e simbolização, tendo como objetivo conhecer e dominar a realidade.

Orientados por essa fundamentação teórica, os bolsistas e supervisores elaboraram suas sequências didáticas tendo a oralidade como objeto de ensino, tal como apresentado na Figura 1, abaixo. Esta e as demais figuras, respectivamente, Figuras 1 e 2, compuseram as orientações previstas no projeto e apresentadas aos participantes do núcleo.

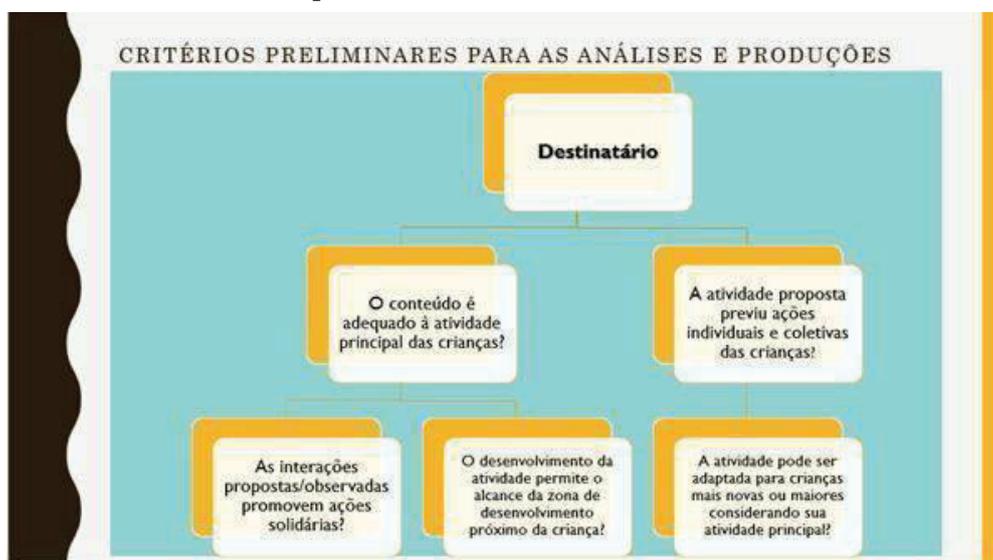
Figura 1- Apresenta as questões sobre o conteúdo



Fonte: Autora

Para a elaboração das sequências, considerou-se que, conforme havíamos entendido pela discussão teórica sobre o desenvolvimento e a periodização em Leontiev (1978) e Elkonin (1978), elas teriam resultados mais promissores do ponto de vista pedagógico à medida em que incluíssem ações dominantes das atividades de comunicação emocional, no caso dos bebês, de manipulação e domínio dos objetos, em se tratando de crianças de 2 e 3 anos, e na ampla exploração das brincadeiras de papéis sociais, para as turmas pré-escolares. Para tanto, outras questões deveriam ser observadas e previstas, sendo elas: o desenvolvimento da atividade permite o alcance da zona de desenvolvimento próximo da criança? A atividade pode ser adaptada para crianças mais novas ou maiores considerando sua atividade principal? A atividade proposta previu ações individuais e coletivas das crianças? As interações propostas/observadas promovem ações solidárias? Essas questões podem ser observadas na Figura 2, abaixo.

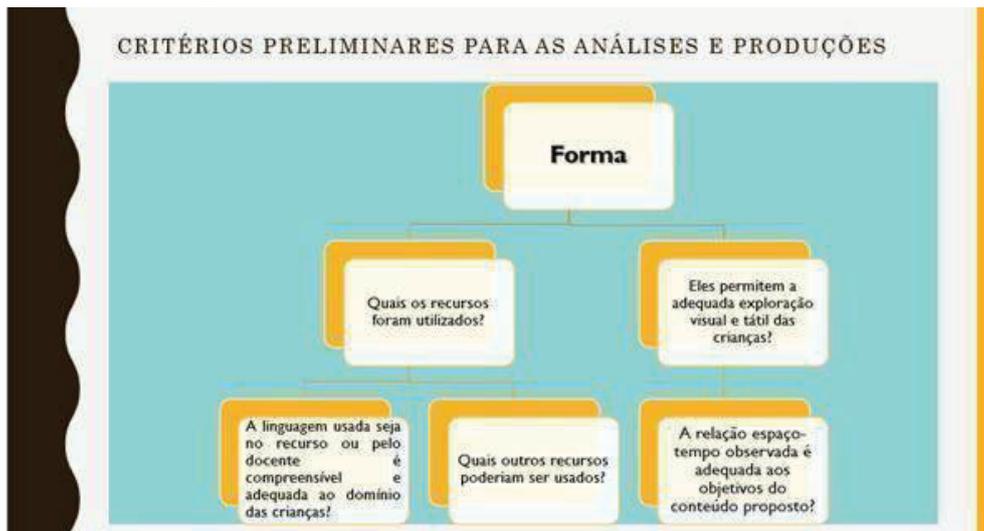
Figura 2 - Apresenta as questões relativas à coerência com as atividades principais dos períodos do desenvolvimento



Fonte: Autora

Nessa mesma direção de pensar a organização do ensino e com base no pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a importância de os professores decidirem sobre os procedimentos e recursos para assegurar a aprendizagem, os bolsistas e supervisores ainda deveriam tomar as seguintes questões como balizadoras: quais os recursos que devo utilizar? Quais outros recursos poderiam ser usados? Eles permitem a adequada exploração visual e tátil das crianças? A linguagem usada seja no recurso ou pelo docente é compreensível e adequada ao domínio das crianças? A relação espaço-tempo observada é adequada aos objetivos do conteúdo proposto? A Figura 3 contém as questões relativas às formas, ou seja, aspectos relativos aos materiais, recursos e à sua adequação ao ensino do conteúdo da oralidade.

Figura 3 - Descreve as questões relativas à forma



Fonte: Autora

As sequências didáticas foram apresentadas em reuniões de formação, com adequações avaliadas e sugeridas. Elas foram disponibilizadas aos professores das respectivas turmas e compõem o acervo de materiais didáticos criado pelo núcleo. A avaliação de supervisores e bolsistas é de que o projeto cumpriu não somente o objetivo de fortalecer e inspirar novas práticas como também lhes permitiu a compreensão do que nos afirma Martins (2009): a autora nos lembra que, independentemente da faixa etária que atende, à escola cabe a função de transmitir a cultura para além das esferas cotidianas. Para isso, as práticas educativas escolares, além de assegurar que os conhecimentos científicos tornem-se presentes no ensino das crianças menores de 6 anos, devem ocupar-se também em promover os conteúdos que incidem de modo direto no desenvolvimento das crianças, acrescentando-lhes novos hábitos e habilidades tais como: “autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significativa; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras” (Martins, 2009, p. 95). Nesse sentido, as ações do projeto voltaram-se para o desenvolvimento das formas humanas de representação, a exemplo de gestos e expressões, fala, pois compreendemos que garantir novos domínios dessas formas de representação às crianças é uma das funções fundamentais da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A desvalorização e a precarização da docência no Brasil afetam todos os níveis de atuação, com um realce maior na Educação Infantil que, em seus primórdios, assume a função assistencialista, de guarda e preparatória e, portanto, informal e não sistemática. Ações como as que se desenvolvem no interior de programas como o Pibid têm a pujança para instituir, seja na formação inicial dos alunos de graduação em Pedagogia seja na formação continuada dos professores das escolas básicas, uma consciência comprometida com as demandas de uma sociedade democrática, inclusiva e combatente da desigualdade social. Orientados por essa compreensão a proposta de núcleo que delineamos teve como objetivo mais amplo contribuir para a valorização da docência na Educação Infantil, refletindo sobre a especificidade e a legitimidade dessa etapa como espaço formativo e constituinte das crianças; e, como objetivos mais específicos, desenvolver metodologias e refletir sobre conteúdos ensinados na educação infantil, com destaque para o conteúdo da linguagem. Consideramos que as ações desenvolvidas cumprem esses objetivos à medida em que ofereceram contribuições diretas às escolas no que se refere a qualificação dos seus professores, reforçaram e qualificaram a opção pela docência entre os bolsistas de iniciação docente e promoveram uma integração real entre as escolas e a universidade, fator decisivo para uma adequada articulação teórico-prática que as beneficia igualmente.

REFERÊNCIAS

- ELKONIN, D.B. A origem do jogo na ontogenia. In: ELKONIN, D.B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1978. cap. 4.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). *Ensinando aos pequenos: de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.