

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Estratégias potencializadoras do desenvolvimento da linguagem
dos bebês**

Arieli Ribeiro Nimer

Porto Alegre
2022

Arieli Ribeiro Nimer

**ESTRATÉGIAS POTENCIALIZADORAS DO DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM DOS BEBÊS**

Trabalho de Curso apresentado como
requisito parcial para obtenção do título de
Pedagoga da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Helena Vellinho
Curso

Porto Alegre

2022

Trabalho de Curso
Estratégias potencializadoras do desenvolvimento da linguagem dos bebês

Arieli Ribeiro Nimer

Aprovada em: 06/05/2022

Helena Vellino Corso (Orient.)

Doutora em Psicologia

UFRGS

Luciana Vellino Corso

Doutora em Educação

UFRGS

Queila Almeida Vasconcelos

Doutora em Educação

UFRGS

Dedico este trabalho à minha irmã caçula Sophia, a quem amo incondicionalmente, por ter sido inspiração à luta por uma educação infantil mais acolhedora, respeitosa e potente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar comigo em todos os momentos, iluminando a minha mente e dando força e coragem para prosseguir.

Agradeço à minha família, meu pai Rogério e minha mãe Claudete, por me apoiarem, serem meu porto seguro e se esforçarem sempre para me dar o melhor. A vocês, ofereço todo meu amor e minha gratidão.

Às minhas irmãs, Sthefany, Vitória e Sophia, aos meus irmãos, Samuel e Gabriel, e também ao meu cunhado Anderson, por sempre estarem disponíveis a me ouvir e compreender, me incentivando e motivando a continuar.

À Queila e à Priscila por me acolherem em um momento delicado da minha vida, em que até pensei em desistir da graduação, me oferecendo a oportunidade de trabalhar em um espaço que realmente se dedica e se empenha em garantir o melhor para os bebês e crianças pequenas, a Cotidiana.

À minha orientadora, Helena, por me ajudar, me compreender em momentos difíceis ao longo da trajetória da pesquisa e contribuir ricamente com o desenvolvimento do meu trabalho.

Agradeço também às minhas parceiras de trabalho e vida, Júlia, Camila, Francini, Rute e Aymée, por todo o conhecimento que construímos e temos construído, priorizando sempre o bem-estar e o pleno desenvolvimento dos bebês.

Por fim, agradeço a todos que fazem parte da minha vida e que cotidianamente me ajudam, me aconselham e acreditam em mim, especialmente meu denço, Giovane, a quem amo e admiro muito.

Resumo: Este estudo tem como finalidade investigar estratégias que potencializam o desenvolvimento da linguagem dos bebês, no período da primeiríssima infância. Os objetivos específicos deste trabalho foram elencar estratégias que, a priori, potencializam o desenvolvimento da linguagem dos bebês, viabilizando o diálogo, a leitura, explorações sonoras e explorações corporais, e acompanhar o processo desse desenvolvimento com base nos marcos do desenvolvimento. A metodologia da pesquisa é de caráter qualitativo, além da pesquisa-ação, que supõe a intervenção do pesquisador, apresentando propostas e situações para observar o comportamento e os avanços a partir dessas intervenções, esse estudo se enquadra também na pesquisa exploratória, que se constituiu em observação das interações dos bebês, entrevista com as educadoras, planejamento das estratégias e análise dos avanços com base nos marcos da linguagem e do desenvolvimento motor. A pesquisa apoia-se nos fundamentos de Emmi Pikler, abordados por Falk (2004, 2011), como teórica principal sobre a importância do diálogo com os bebês e motricidade livre, mas traz referenciais teóricos como Lima (2002), Rapoport (2012), Corso (1991, 2004, 2009), Buchweitz (2016) e Piaget (1967, 1971, 1975), entre outros, que embasam a escolha das estratégias, conceituam linguagem e apresentam os parâmetros do desenvolvimento motor e da fala. Como resultado, verificou-se que as estratégias escolhidas contribuíram para o desenvolvimento da linguagem e para o desenvolvimento motor dos bebês participantes da pesquisa, o que foi aferido mediante a comparação dos marcos iniciais e finais (pós-intervenções). E pode-se analisar que tais intervenções podem e devem ser utilizadas e amplamente incorporadas na rotina dos bebês tendo sido observado que tais momentos fluíam tranquilamente sendo que ao final da pesquisa, as iniciativas partiam tanto dos bebês quanto das educadoras.

Palavras- chave: Desenvolvimento da linguagem; Psicomotricidade; Movimento livre;

Abstract: This study aims to investigate strategies that enhance the language development of babies, in the period of very early childhood. The specific objectives of this work were to list strategies that, a priori, enhance the development of babies' language, enabling dialogue, reading, sound explorations and body explorations, and to monitor the process of this development based on developmental milestones. The research methodology is of a qualitative nature, in addition to action research, which includes the intervention of the researcher, presenting proposals to observe the behavior and advances from these interventions, this study also fits into the exploratory research, constituted by observing situations the babies' interacted, interviewing the educators, planning strategies and analyzing progress based on language and motor development milestones. The research is based on the foundations of Emmi Pikler, addressed by Falk (2004, 2011), as the main theorist on the importance of dialogue with babies and free movement, but brings theoretical references such as Lima (2002), Rapoport (2012), Corso (1991, 2004, 2009), Buchweitz (2016) and Piaget (1967, 1971). , 1975), among others, which support the choice of strategies, conceptualize language and present the parameters of motor and speech development. As a result, it was found that the chosen strategies contributed to the language development and motor development of the babies participating in the research, which was measured by comparing the initial and final milestones (post-interventions). And it can be analyzed that such interventions can and should be used and widely incorporated into the babies' routine, having been observed that such moments flowed smoothly and at the end of the research, the initiatives came from both the babies and the educators.

Keywords: Language development; Psychomotricity; Free movement.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Sub-estágios do Estágio Sensório-Motor _____ | 13 |
| Tabela 2 - Marcos da Aquisição da Linguagem 0 aos 3 anos _____ | 19 |
| Tabela 3 - Etapas da aquisição da linguagem no estágio pré-linguístico _____ | 20 |
| Tabela 4 – Informações referente aos bebês da pesquisa _____ | 31 |
| Tabela 5 - Marcos observados no início da pesquisa (fevereiro/2022) _____ | 43 |
| Tabela 6 - Marcos observados durante a pesquisa (março/2022) _____ | 43 |
| Tabela 7 - Marcos observados no final da pesquisa (abril/2022) _____ | 44 |
| Tabela 8 - Desenvolvimento da linguagem e da motricidade dos bebês ao final da pesquisa _____ | 45 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS | 12 |
| 2.1 Aquisição e desenvolvimento da linguagem | 18 |
| 2.2 Processos de comunicação dos bebês | 20 |
| 3 ESTRATÉGIAS POTENCIALIZADORAS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM | 23 |
| 3.1 O diálogo | 23 |
| 3.2 A leitura | 24 |
| 3.3 A música | 26 |
| 3.4 A motricidade | 27 |
| 4 METODOLOGIA | 30 |
| 5 IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS | 33 |
| 5.1 Diálogo | 33 |
| 5.2 Momentos de leitura | 34 |
| 5.3 Explorações sonoras | 35 |
| 5.4 Explorações corporais | 36 |
| 6 REGISTRO DAS INTERAÇÕES DAS EDUCADORAS COM OS BEBÊS NOS MOMENTOS DE DA ROTINA | 37 |
| 6.1 Chegada | 37 |
| 6.2 Troca de fraldas | 37 |
| 6.3 Banho | 38 |
| 6.4 Alimentação | 39 |
| 6.5 Sono | 40 |
| 6.6 Brincadeiras | 40 |
| 6.7 Momentos de saída | 41 |
| 6.8 Despedida | 41 |
| 7 ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS ATRAVÉS DO REGISTRO DOS MARCOS DE LINGUAGEM E MOTRICIDADE AO LONGO DAS INTERVENÇÕES | 43 |
| 8 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 45 |
| 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 48 |
| REFERÊNCIAS | 49 |

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância é o momento mais importante e rico da vida de um ser humano, pois é durante esse período que a criança tem maior potencial de desenvolvimento das bases que o constituirão como indivíduo (ROUSSEAU, 2004). Atualmente os bebês passam grande parte do tempo nas escolas de educação infantil, por isso é fundamental que as famílias e os profissionais dessas instituições tenham consciência da importância desse período, para que possam implementar estratégias potencializadoras do seu desenvolvimento.

A pesquisadora como profissional de educação infantil, atuando com os bebês desde 2018, elaborou esta pesquisa a partir do desejo de aprofundar, documentar e tornar visível o trabalho que vem realizando em uma escola de educação infantil de Porto Alegre, RS. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da linguagem garante que cada pessoa tenha a chance de atingir todo o seu potencial cognitivo (BUCHWEITZ, 2016), a pesquisa tem como finalidade investigar estratégias que potencializam o desenvolvimento da linguagem dos bebês, no período da primeiríssima infância.

Os objetivos específicos deste trabalho foram elencar estratégias que, a priori, potencializam o desenvolvimento da linguagem dos bebês e acompanhar o processo desse desenvolvimento com base nos marcos do desenvolvimento. Além dos fundamentos de Emmi Pikler, abordados por Falk (2004, 2011), referenciais teóricos como Lima (2002), Rapoport (2012), Corso (1991, 2004, 2009) e Buchweitz (2016), entre outros, embasaram a escolha das estratégias, e foram utilizados na conceituação de linguagem e apresentam os parâmetros do desenvolvimento motor e da fala.

Emmi Pikler (FALK, 2011) enfatiza o diálogo como estratégia principal, que deve estar presente em todos os momentos de cuidados diários com os bebês. Considera-se, igualmente, que o desenvolvimento da linguagem não depende somente da maturação biológica, mas também da interação social, como afirma Piaget (1975), e que tal interação deve ser convocativa, interessada, com tempo disponível para acontecer e ser construída.

Foram planejadas propostas que incluem momentos de leitura, através da contação de histórias, propostas de musicalidade com músicas repetitivas, gestuais e de nomeação das partes do corpo, cantadas cotidianamente. Também foram

incluídas propostas de motricidade, considerando que na faixa etária dos bebês observados eles se encontram no estágio sensório-motor do desenvolvimento humano e o desenvolvimento motor está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1975).

É importante mencionar que os participantes da pesquisa, além da pesquisadora que também é a professora titular do grupo, são duas estagiárias, 5 bebês, da faixa etária de 6 meses a 1 ano e meio, que ingressaram na escola na data inicial da pesquisa e suas famílias. Cuidados éticos foram tomados, sendo importante ressaltar que não houve discriminação na seleção dos indivíduos nem comparação entre eles.

2 DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

Para fundamentar o desenvolvimento dos bebês, a pesquisa tem como referência as contribuições de Jean Piaget (1896-1980), psicólogo, biólogo e pensador suíço, sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem das crianças; bem como os estudos de Emmi Pikler (1902-1984), pediatra húngara que foi diretora de um orfanato pós segunda guerra mundial, onde realizou pesquisas sobre o desenvolvimento dos processos de cuidar e educar bebês.

De acordo com Piaget (1975), entre 0 e 2 anos os bebês estão no estágio sensório-motor do desenvolvimento, eles exploram o ambiente, os objetos e o seu próprio corpo, ou seja, a percepção é relacionada aos seus sentidos, inclusive com o movimento motor, somado aos incentivos do ambiente, como a interação social com pessoas do seu convívio e também a relação afetiva. Dentro desse período, a criança vai vivenciar aspectos desse processo como: uso de reflexos, movimento de preensão, movimento de engatinhar, organização das suas ações, início da percepção imaginativa e também alcança a permanência dos objetos - compreende que os objetos existem mesmo quando não podem ser vistos.

Conforme Piaget (1975), o bebê não depende somente da maturação para se desenvolver mas também da interação social, explicando o processo de aprendizagem. A aprendizagem acontece desde antes do nascimento da criança, devido à estruturação do cérebro e após o nascimento a construção, aquisição e apropriação de conhecimento se intensifica devido ao processo de mielinização, influenciado por todo o meio onde a criança vive e interage (CORSO, 2009). Segundo Corso (2009):

Rotta (1975) explica que a evolução psicomotora do indivíduo inicia na vida intra-uterina, e a mielinização começa antes do quinto mês de vida, sendo que só termina na idade adulta. A mielinização é um processo de corticalização progressiva que está intimamente ligado às experiências vividas. No desenvolvimento psicomotor há uma relação estreita entre mielinização e função nervosa: à medida que a mielinização se processa, as funções mais elementares, realizadas a partir de sistemas mais primitivos, vão sendo gradativamente inibidas por funções superiores executadas a partir de sistemas mais evoluídos. A relação entre maturação e mielinização fica mais clara quando se concebe que os neurônios (quase totalmente formados até o sétimo mês de vida intra-uterina, e totalmente constituídos até o fim do primeiro ano de vida extra-uterina) só passarão a funcionar a partir da mielinização de seus prolongamentos.

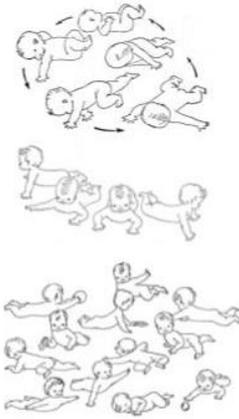
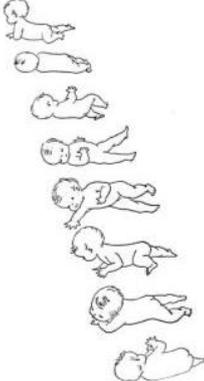
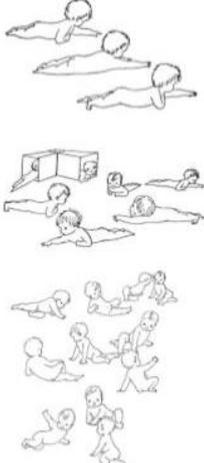
Piaget (1975), ao apontar os fatores do desenvolvimento, se refere a maturação do sistema nervoso, como uma condição necessária, embora não suficiente, da evolução da inteligência. O fato é que a própria noção de maturação nervosa considera a experiência no meio como um fator decisivo (CORSO, 2009). A tabela a seguir especifica as características dos sub-estágios do estágio sensório-motor referentes a cada faixa etária:

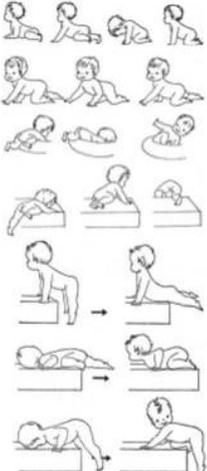
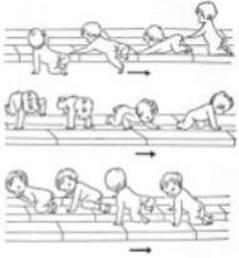
| Tabela 1 - Sub-estágios do Estágio Sensório-Motor estabelecidos por Jean Piaget (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013) | | |
|---|---|-----------------------|
| O estágio sensório-motor é o período em que a criança aprende a distinguir ela mesma, os objetos e as outras pessoas. A atividade motora é fundamental, pois a criança aprende por meio de suas interações físicas com o mundo. Nessa fase do desenvolvimento, as principais tarefas desenvolvimentais da infância são a coordenação das ações ou atividades de movimentos das crianças e das suas percepções em um todo ténue. | | |
| Sub-estágios | Características | Faixa etária |
| Uso dos reflexos | Repetições espontâneas causadas por estimulação interna e externa. Por meio de reflexos e de comportamentos estereotipados, um ritmo é estabelecido pela prática e são formados hábitos que emergem mais tarde como movimentos voluntários. | Do nascimento a 1 mês |
| Reações circulares primárias | O que antes era um comportamento automático do bebê agora é repetido de forma voluntária, e mais de uma modalidade sensorial pode ser usada ao mesmo tempo. Respostas adquiridas acidentalmente tornam-se novos hábitos sensório-motores. | 1 a 3 meses |
| Reações circulares secundárias | Tenta criar um estado de permanência, repetindo e prolongando reações circulares primárias junto com reações secundárias. Nesse estágio, duas ou mais experiências sensório-motoras são relacionadas a uma sequência ou esquema experiencial, um padrão. A imaginação, o jogo e a emoção começam a emergir. | 3 a 9 meses |
| Aplicação dos esquemas secundários a novas situações | Capacidade da criança distinguir meios ou fins, ou seja, é capaz de produzir o mesmo resultado de formas diferentes. Ocorre acomodação como resultado da experimentação e o bebê pode experimentar a ação pela observação | 8 a 12 meses |
| Reações circulares terciárias | Descoberta de novos significados pela experimentação ativa. Desenvolve-se a curiosidade, raciocínio fundamental, relações espaciais ao descobrir objetos e a imitação. A criança repete a fase de ação ligando os processos cognitivos aos processos de movimento. | 12 a 18 meses |
| Invenção de novos significados usando combinações mentais | Passagem das experiências sensório-motoras à reflexão sobre elas. Distinguem objetos e suas funcionalidades e relacionam os objetos a novas ações. Criação de significados e não apenas sua descoberta. | 12 a 24 meses |

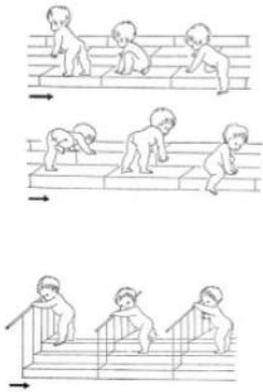
Assim como Piaget afirmou a importância do desenvolvimento motor nessa faixa etária para constituição cognitiva, Pikler (FALK, 2011) entendia que para o pleno desenvolvimento integral do bebê, o adulto não deveria interferir, fazendo exercícios com o recém-nascido, como colocar o bebê em uma posição que ele não conquistou sozinho. Entretanto, o adulto deve intervir garantindo condições para que esse desenvolvimento aconteça de forma autônoma, verificando se a roupa que o bebê está permite diversos movimentos, se o chão não tem partes irregulares e se há espaço para deslocamentos. O bebê não precisa da intervenção direta do adulto para conseguir realizar movimentos com o seu corpo ou até mesmo mudar de posição e antecipar etapas do seu desenvolvimento não significa qualidade no processo (FALK, 2011, p. 18).

Assim como disse Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), “a sequência do desenvolvimento motor infantil é previsível, mas o ritmo varia”. Segundo Pikler, o bebê consegue conquistar movimentos, a partir da posição inicial, de barriga para cima, sem intervenção (FALK, 2011). As imagens a seguir exemplificam a projeção desse desenvolvimento que caracteriza a verticalização e a conquista da marcha, segundo Emmi Pikler (2000):

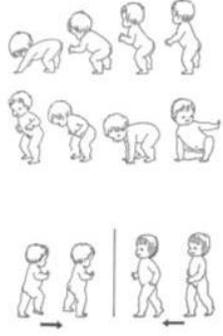
| Fases | Período de aparecimento | Esquemas de Ação de Fase correspondente (de acordo com o Anexo 5 do livro de Emmi Pikler "Mova-se em liberdade") | Descrição |
|--|-------------------------|--|---|
| <p>FASE 1: De decúbito dorsal, barriga para cima, sem mobilidade lateral, até colocar-se voluntariamente de lado, ficar nessa posição e retornar à posição dorsal.</p> | <p>3º-7º mês</p> |  | <ol style="list-style-type: none"> 1. Movimentos cada vez mais variados do tronco, membros superiores e inferiores (agitação, flexão, extensão de membros e movimentos rotacionais da cabeça). 2. Empurra com os pés: move-se de forma involuntária, muda de posição, desliza para trás. 3. Se coloca de lado, permanece nessa posição e retorna à posição dorsal. 4. Deitada de costas, a criança pode mudar de direção usando os pés, fazendo curvas até 360°. Empurre seus calcanhares, tirando o quadril e parte do tronco do chão. 5. Levanta cada vez mais seus membros superiores e inferiores. |

| | | | |
|---|---------------------------------|---|---|
| <p>FASE 2: "Virar de cabeça para baixo".</p> | <p>4º-8º mês</p> |  | <p>6. Passa de decúbito dorsal para decúbito ventral (de bruços)</p> <p>7. Permanece em decúbito ventral, dá passos com as mãos e muda de direção.</p> <p>8. Permanece em decúbito ventral e manipula objetos</p> |
| <p>FASE 3: Vai da posição dorsal para a ventral e volta para o dorso.</p> | <p>4º-9º mês 6º-10º mês</p> |  | <p>9. Vai da posição dorsal para a ventral e volta para a dorsal.</p> <p>10. Gira repetidamente</p> <p>11. Ele se move rolando. Rola.</p> |
| <p>FASE 4: Rastejar</p> | <p>7º-13º mês</p> |  | <p>12. Empurra para frente com os cotovelos e/ou antebraços.</p> <p>13. Ele empurra de volta com as mãos.</p> <p>14. Ele se inclina, mantendo-se de lado. Ele se coloca em uma posição semi-sentada.</p> <p>15. Manipula objetos com uma mão enquanto a outra os usa como suporte de tronco</p> |

| | | | |
|----------------------------|-------------------|---|---|
| <p>FASE 5: Engatinhar</p> | <p>8º-16º mês</p> |  | <p>16. Começa a se levantar usando apenas os joelhos e mãos até chegar à posição "de quatro". 17. Rasteja de joelhos. 18. Subir, descer, rastejar, subir, subir e descer em diferentes superfícies e declives</p>  |
| <p>FASE 6. Ele senta.</p> | <p>9º-16º mês</p> |  | <p>19. Senta, permanece sentado e retorna à posição deitado ou rastejando.</p> |
| <p>FASE 7: Ajoelha-se.</p> | <p>9º-15º mês</p> |  | <p>20. Ele se ajoelha, fica ajoelhado e volta ao chão, segurando alguma coisa. 21. Sem se segurar em nada, ele se ajoelha, fica ajoelhado e volta ao chão. 22. Anda de joelhos.</p> |

| | | | |
|-----------------------------|-------------------|---|--|
| <p>FASE 8: Levanta-se..</p> | <p>9º-16º mês</p> |  | <p>23. Levanta-se, segurando-se em alguma coisa (pode não saber como voltar).</p> <p>24. Levanta-se agarrado a algo e volta ao chão.</p> <p>25. Anda de lado apoiado em móveis ou paredes.</p>  |
|-----------------------------|-------------------|---|--|

| | | | |
|--|--------------------|--|--|
| <p>FASE 9: Começa a andar sem se segurar</p> | <p>12º-21º mês</p> |  | <p>26. Fica de pé sem se segurar, fica de pé e volta ao chão para se sentar, de cócoras, de quatro...)</p> <p>27. Levanta-se sem se segurar, dá alguns passos e volta ao chão.</p> |
|--|--------------------|--|--|

| | | | |
|--------------------------|--------------------|---|---------------------|
| <p>FASE 10: Caminha.</p> | <p>13º-21º mês</p> |  | <p>28. Caminha.</p> |
|--------------------------|--------------------|---|---------------------|

Nesse contexto, considerando que os bebês observados se encontram no estágio sensório-motor do desenvolvimento humano, e que o desenvolvimento motor está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1975), foram planejadas propostas dirigidas com uso de móveis e objetos que potencializassem os movimentos e deslocamentos dos bebês em outros espaços, como o quintal.

2.1 Aquisição e desenvolvimento da linguagem

A aquisição da linguagem necessita de um bom desenvolvimento neurobiológico e social, ou seja, a interação entre o que a criança apresenta em termos biológicos e a qualidade de incentivo do meio em que vive. Alterações e falhas em um desses aspectos podem prejudicar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem (MOUSINHO, 2008).

De acordo com Mousinho (2008), é importante enfatizar que a linguagem contribui no processo de cognição e comunicação da criança. A partir dos dois anos de idade, é possível observar o fortalecimento da cognição por meio das brincadeiras, memória, associações, atenção e percepção do cotidiano. A estruturação da linguagem permite à criança possibilidades de comunicação, através de gestos, do olhar, de expressões, desenhos e mais adiante, da fala.

Além disso, podemos classificar a linguagem de acordo com sua forma, seu conteúdo e seu uso: a forma diz respeito à produção de sons, emissão dos fonemas e também a estruturação da frase; o conteúdo abrange os significados que podem estar na palavra, na frase ou no discurso; quanto ao uso, refere-se ao uso social, a criança começa a entender como adequar os sons, estruturar frases e relacionar o significado ao contexto em que está empregado (MOUSINHO, 2008).

O desenvolvimento da linguagem pode ser dividido em dois estágios: pré-lingüístico, quando o bebê usa sons para se comunicar; e o lingüístico, quando usa palavras e frases. No estágio pré-lingüístico, o bebê usa o choro para se comunicar junto com expressões faciais e gestos. Conforme ele vai crescendo e interagindo com outras pessoas, o choro começa a ser modulado e ganha significado, podendo-se identificar quando o choro é de fome, sono ou dor (DEL RÉ, 2006).

A partir do 1º mês até o 4º mês de vida, o bebê produz sons guturais, que vem da garganta, semelhantes aos arrulhos dos pombos. Ao conquistar outras posições,

como a posição sentada, e ao iniciar a introdução alimentar (quando começa a fazer outros movimento com a boca e a língua), dos 6 aos 9 meses, o bebê consegue produzir sons como: “dadada”; “tatata”; “papapa”; “mamama”; “bababa”. A amplitude dos movimentos da língua por volta dos 10 aos 12 meses possibilita que o bebê consiga falar o “bebenês”, ou seja, falas ininteligíveis que imitam sons de palavras que ele ouve cotidianamente. Dos 12 aos 24 meses, o bebê equilibra a fala entre palavras entendíveis e não entendíveis (TRENTINI, 2018).

A Tabela 2 (MOUSINHO, 2008) apresenta os parâmetros do desenvolvimento da linguagem de 0 a 3 anos e a Tabela 3 (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016) traz observações minuciosas especificando os sons produzidos em cada mês até os 18 meses.

| Tabela 2 – Marcos da Aquisição da Linguagem 0 aos 3 anos (MOUSINHO, 2008) | | | |
|---|---|--|--|
| 0 a 1 ano | 1 ano aos 2 anos | 2 anos aos 2 anos e meio | 2 anos e meio aos 3 anos |
| <p>0-6 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocalizações ○ Brincadeiras psicomotoras <p>3-4 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Começa a balbuciar, produzindo todos os sons possíveis de realizar <p>9-10 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocaliza com controle tonal e intensidade ○ Começa a encurtar e espaçar mais as vocalizações para das espaço às respostas advindas do adulto | <ul style="list-style-type: none"> ○ Inventário fonético ainda é pequeno, mas já consegue pronunciar (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/), nasais (/m/, /n/) e semivogais ○ Vocabulário com 50 palavras ○ Estruturas silábicas simples ○ Surgem as palavras-frase, que valem por sentenças inteiras <p>• Brincadeiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Imitação de situações vivenciadas (em torno de 1 ano) ○ Construtivas ○ Plásticas ○ Neste ano desenvolvem-se as fases do diálogo especularidade e complementaridade | <ul style="list-style-type: none"> ○ Pronomes 2ª e 3ª pessoa ○ Vocabulário 150-200 palavras ○ Frases já começam a conter mais elementos como duas ou três palavras mais longas ○ Começa a desenvolver a habilidade de responder a duas ordens consecutivas ○ Demonstra habilidade crescente em chamar atenção do que deseja, seja através da nomeação, expressão dos atributos, ou comentários sobre. ○ Consegue desenvolver o diálogo assumindo a reciprocidade | <ul style="list-style-type: none"> ○ Pronome 1ª pessoa ○ Estruturas frasais mais complexas (quatro elementos) ○ Flexões de gênero e número formas rudimentares dos verbos ser e estar ○ Advérbio de lugar em emissões simples ○ Avanço na resposta a ordens simples e perguntas com uso de termos como onde; quando; quem ○ Passa a compreender conceitos de oposições como: quente/frio, forte/fraco, grande/pequeno ○ Evolução crescente do vocabulário, refletindo na nomeação de tudo que o cerca ○ Brincadeiras de faz de conta e devaneios |

| Tabela 3 - Etapas da aquisição da linguagem no estágio pré-linguístico (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016) |
|--|
| 0-3 meses: produção de sons (choro/consolo, gritos, barulhos), “discriminação de sons familiares” |
| 4-6 meses: discriminação dos sons da fala – compreensão de palavras – “balbucio”, produção de vogais e depois consoantes, “expressões faciais” |
| 7-9 meses: balbucio reduplicado (“bababa”) de forma interativa e produção gestual comunicativa – “aponta para objetos” |
| 10-12 meses: primeiras palavras reais + jargão (balbucio com fala) – “Contato visual, expressões faciais, vocalizações e gestos (se faz entender por meio dessas formas de comunicação antes mesmo de falar)” |
| 12-18 meses: produção de 10-50 palavras e algumas frases de duas palavras – chama atenção para receber uma resposta verbal do adulto |

O processo de desenvolvimento da linguagem dos bebês da pesquisa será analisado com base nesses parâmetros. O intuito não é comparar, mas sim acompanhar os avanços referentes à linguagem a partir de estratégias implementadas durante o período da pesquisa e verificar se tiveram contribuição para o desenvolvimento da linguagem dos bebês.

2.2 Processos de comunicação dos bebês

O desenvolvimento da linguagem dos bebês é um processo muito complexo e deve ser compreendido em um contexto de comunicação. Logo que nasce, a criança já identifica a voz da mãe e do pai e sua forma de comunicação é através do choro. A ausência da fala não impede as crianças de realizarem um sem-número de atividades, ações e interações que lhes possibilitam ir conhecendo a si mesmas e às outras pessoas com as quais estão interagindo (RAPOPORT, 2012).

(...) Desde que nasce, o bebê está imerso num mundo de sons, que lhe chegam pela audição em forma de vozes humanas, ruídos do ambiente onde vive (...) estimulando-o e organizando-o em relação a si mesmo e ao mundo com o qual está interagindo. Em muitas situações, o simples fato de ouvir a voz das pessoas com as quais convive, que se encontram fora do campo de visão da criança, faz com que ela se sinta segura e se tranquilize, ou seja, a voz está no lugar das pessoas e é o suficiente para apaziguá-la. (RAPOPORT, 2012, p. 20-21).

Ao longo do seu crescimento, a criança vai criando formas de se comunicar e o adulto que interage com um olhar atento e interessado consegue perceber a modulação do choro, e o que cada tipo de choro significa (fome, sono ou dor). Além do choro, as expressões faciais e corporais também sinalizam desconfortos ou bem estar, segundo Lima (2002, p.8):

Uma das primeiras formas de “linguagem da criança” é a utilização do movimento de seu corpo para “dialogar” com o outro. Este diálogo pode ser iniciado pela criança ou pelo outro. Pode surgir da própria criança ou pode surgir através da imitação. Em ambos os casos, é a busca do estar em comunicação, que é uma manifestação humana.

É através da linguagem que o bebê conhece o mundo, e conforme amplia suas capacidades comunicativas, do choro passa a utilizar gestos, olhares, sorrisos, sons e balbucios. Portanto, se faz necessária a presença do adulto para interagir com a criança de forma que a mesma amplie seu repertório e comece a imitar os sons que ouve e os usa para conseguir o que deseja.

Por meio da conversa dos adultos que interagem com as crianças é que elas vão construindo o sentido, percebendo a necessidade da fala e produzindo o desejo de tornarem-se falantes, de expressarem-se pela linguagem. Até aprenderem a falar, suas necessidades e desejos são expressos, em grande parte, por meio de gestos, apontando objetos, coisas e lugares. A partir do momento que começam a organizar intencionalmente a fala, os gestos passam a funcionar com um acessório, não mais como linguagem principal pela qual se comunicam e aprendem sobre si e sobre o mundo. (RAPOPORT, 2012, p. 21).

Segundo Piaget (1975), o que possibilita o desenvolvimento da criança é a estrutura biológica, entretanto, para que o pensamento se desenvolva é fundamental o amadurecimento do organismo, vivência social e equilíbrio entre o organismo e o meio.

“(...) o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos, (...) mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre o sujeito-que-conhece e o sujeito conhecido.” (Piaget, 1967b: 590)

No estágio sensório-motor, o bebê aprende através das interações com o ambiente e outras pessoas. Por meio da imitação ele busca compreender o mundo e como ele funciona (PIAGET, 1975). De acordo com Corso (2004), “toda evolução da imitação e do jogo sensório-motor conduz da ação à representação, a primeira fornecendo seus significantes e a segunda as significações”, ou seja, “Piaget (1978) mostra como a imagem mental resulta da evolução da imitação sensório-motora”.

Segundo Corso (1991), a partir dos estudos de Piaget (1973), “o desenvolvimento mental ocorrido nos primeiros dezoito meses de vida (ou dois anos) servirá de ponto de partida para as construções perceptivas e intelectuais posteriores”. Assim, é fundamental oferecer um meio facilitador e incentivador aos

bebês, o que significa atentar às estratégias que potencializem o desenvolvimento sensório-motor que leva à formação da capacidade simbólica, incluída aí a linguagem.

É essencial que o desenvolvimento da linguagem seja incentivado na primeiríssima infância, ampliando seu repertório e oferecendo ferramentas que potencializam esse desenvolvimento. Em um estudo, Buchweitz (2016) apresenta imagens cerebrais para descrever o desenvolvimento do circuito cerebral de linguagem falada mostrando que as redes neurais da linguagem são incorporadas nas redes neurais da leitura, evidenciando que o desenvolvimento da linguagem oral antecede o da leitura.

Nesse contexto, a contação de histórias, uma das propostas dentro das estratégias pensadas nessa pesquisa, é uma das situações que propicia esse desenvolvimento, pois familiariza a criança com o texto escrito, e com narrativas, o que também se constituiu em bagagem prévia ao aprendizado da leitura. De acordo com Corso, Sperb e Salles (2013), a leitura compartilhada, assim como a exposição à linguagem oral e escrita, observação da interação de outros com material impresso e jogos com material escrito, são fatores importantes de incentivo, além de um ambiente rico e preparado para essas interações.

3 ESTRATÉGIAS POTENCIALIZADORAS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Com intuito de incentivar e potencializar o desenvolvimento integral dos bebês, incluindo sua linguagem, foram planejadas uma série de intervenções no sentido de criar condições para que o processo construtivo da criança aconteça. Cabe aqui trazer o questionamento de Coll (1991) à reflexão (à qual voltaremos mais adiante nesse trabalho): Pode-se ensinar o que se há de construir?

3.1 O diálogo

Na perspectiva Pikleriana, a criança é vista como um ser “competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia” (FALK, 2004, p. 35). São bebês carregados de emoções, afetos, movimentos e interações, o que os contempla como seres de relação desde o nascimento. De acordo com Soares (2017, p. 22):

Se considerarmos o bebê como um ser competente e com potencial para se relacionar desde o nascimento, e não um ser passivo, apto apenas a receber o que o adulto oferece, é essencial estabelecermos com ele, desde o início de sua vida, uma relação de confiança e colaboração.

A abordagem de Emmi Pikler, segundo Falk (2004), tem entre seus princípios: o reconhecimento do bebê como um ser potente e a valorização do vínculo afetivo – construído através do toque, da fala respeitosa e do cuidado diário. É na relação adulto-bebê que a criança amplia seu repertório e constrói sua linguagem, compreendendo os sons e ostons de vozes, emitindo vocalizações e balbucios. Percebendo a importância de um adulto disponível, Soares (2017, p.18) nos coloca que Emmi Pikler formava continuamente as profissionais que ficariam com as crianças, orientando-as a fazer gestos delicados durante os cuidados diários e que ficassem atentas às respostas e manifestações dos bebês, criando um diálogo entre o adulto e o bebê.

Assim, a forma como o adulto se coloca na relação, como alguém confiável, disponível e interessado, implica diretamente no desenvolvimento integral da criança, possibilitando segurança, autonomia e desejo de ser compreendido, aumentando sua

capacidade de comunicação ao sinalizar seus sentimentos, suas vontades e incômodos através de gestos, balbucios e ensaios de palavras.

3.2 A leitura

A comunicação expressiva com gestos, mímicas, perguntas, etc., numa contação de histórias para bebês e crianças bem pequenas, que estão adquirindo as primeiras experiências da comunicação verbal, é essencial. A leitura e a narração de histórias para estes pequenos, a exemplo do que foi descrito, de acordo com Bonnafé (2008, p. 76), propicia que:

[...] as crianças se tornem muito cedo refinadas leitoras das expressões do rosto e dos movimentos do corpo, o que com frequência os adultos não percebem: o franzir das sobrancelhas, a eloquência dos cantos, os olhos entreabertos, olhares relâmpago... Mímicas que, quando se juntam com palavras, são muito cedo para elas sinais variados e precisos em seu universo cotidiano (Tradução nossa).

Essas práticas de leitura podem acontecer desde o nascimento do bebê ou até mesmo antes disso. A frequência com que elas acontecem é importante, não só pelo favorecimento do desenvolvimento integral, mas também pela criação de rituais que estabelecem a previsibilidade e segurança sobre seu cotidiano. Com os bebês, os momentos de leitura constituem-se como importantes práticas de encontro, de trocas de conhecimentos, de afetividade, de cumplicidade entre elas e os adultos.

Assim como destaca Catarsi (2001, p. 12), o livro é uma oportunidade de criar momentos prazerosos, é um instrumento essencial e divertido que suscita a curiosidade, desenvolve a compreensão verbal do bebê, a análise perceptiva, a reconstrução dos fatos e a produção verbal: todas competências cognitivas fundamentais para um rico e completo desenvolvimento da criança.

Os momentos de leitura são significativos para o pleno desenvolvimento intelectual da criança, pois oferecem ferramentas para ampliar seu repertório imaginativo e representativo. Segundo Abramovich (1997):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir sentir, enxergar com os olhos do imaginário!

Desta forma, como uma preparação para o momento a ser vivenciado, neste caso, a contação de histórias, são construídos rituais cotidianos. De acordo com Machiavelli (2018) “a ritualidade diz respeito a ritmos e formas que constituem uma gramática de ação”, a qual corresponde às maneiras de ver, maneiras de ler ou de escutar, sendo que essas maneiras são responsáveis por regular a interação entre os espaços e tempo da vida cotidiana. Essa preparação é importante para o sentimento de previsibilidade do bebê: cada detalhe, objeto, forma de agir vai compondo esse ritual e dando ferramentas para a criança criar representações e construir significados.

Em torno dos 8 meses já se verifica o que Piaget (1978) denominou de “ritualização”. Por exemplo, a criança executa ritualmente os gestos habituais do início do sono (deita-se de lado, segura o travesseiro, chupa o polegar, etc.), sem que esteja realmente se preparando para dormir. A ritualização prepara a formação do jogo simbólico, na medida em que o esquema ou a conduta é aplicado fora de um contexto de adaptação. Ainda não há o símbolo propriamente dito, pois a criança não aplica esses esquemas simbolicamente a novos objetos (CORSO, 2004)

Para a criação de rituais de leituras é importante pensar nas seguintes questões: Onde as contações de histórias costumam acontecer? Há um espaço da casa reservado para os livros? Quais objetos compõem esse espaço? A iniciativa para este momento parte só da criança ou também do adulto? Os livros ficam disponíveis para exploração ou fora de alcance dos pequenos? Existe algum horário do dia que este momento acontece com mais tranquilidade? Outros recursos além do livro costumam ser utilizados? Todas essas questões contribuem ricamente para a construção desse momento.

Na implementação das propostas relacionadas à leitura, as contações de histórias aconteceram principalmente no tapete da sala, espaço confortável composto por almofadas e bonecas de pano. Os livros foram disponibilizados nesse espaço, de forma convidativa à exploração, dispostos ao redor do tapete. A iniciativa para esses momentos, a princípio, partiram dos adultos, quando as crianças estavam mais calmas, como depois das refeições, depois do descanso ou no final do turno.

3.3 A música

Desde a gestação, o bebê percebe os sons do mundo e especialmente, da voz das pessoas que estão em relação com ele e com sua mãe. Após o nascimento, as sonoridades presentes em seu cotidiano vão lhe despertando atenção e à medida que crescem, as investigações se intensificam: percebem, buscam entender e produzir novos sons. Neste sentido, oferecer músicas com diferentes melodias, ritmos e percussões, objetos de materialidades distintas, que possam produzir sons variados, assim como, convocar a prestar atenção nos sons da natureza (canto dos pássaros, o sopro do vento, a correnteza da água, etc) e de seu entorno, é fundamental para ampliar o repertório e favorecer as pesquisas sonoras.

Desta forma, é fundamental proporcionar meios para incentivar o desenvolvimento da linguagem, através da sonorização e da musicalização. Segundo Chiocheta e Reis (2016, p.11):

Até por volta de um ano e meio, a criança mais nos ouve do que canta, no entanto, já demonstra suas preferências e as acompanha de alguma forma. Em um segundo momento, canta os finais das frases ou as partes preferidas e, muitas vezes, um pouco depois de nós. A partir dos três anos, a criança já entoava todo o repertório de seu meio, cantando integralmente muitas das músicas conhecidas.

A musicalidade faz com que as crianças desenvolvam a linguagem e criem uma memória musical mais apurada. Elas ampliam seu repertório musical e têm espaço para testar sons, comparar, produzir sons com a voz, ouvir e repetir sons externos. Segundo Krutter (2013, p.03):

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros.

Conforme Bressan (2016):

A apreciação e a ampliação do repertório musical das crianças traz a possibilidade delas conhecerem um tipo de linguagem que permite desenvolver a sensibilidade, capacidade de comunicação, explorando ainda sensações, sentimentos, organização e, em especial, a sensibilidade e interação.

Ainda segundo Bressan (2016), oferecer um repertório musical amplo e diversificado às crianças não significa excluir as músicas feitas para elas, mas, assim como os livros e os materiais, é preciso selecionar, estabelecendo alguns critérios, por exemplo, ao invés de ofertar um brinquedo pronto, que limite a imaginação, é interessante ofertar materiais não estruturados que permitem construções diversas. Por que então, oferecer músicas com arranjos musicais limitados?

Bressan (2016) afirma que proporcionar esse amplo repertório no campo da música, disponibiliza às crianças acesso à arte e à cultura. A música envolve diversas aprendizagens e cabe refletir sobre o uso da música para a realização de tarefas cotidianas: comer, dormir e organizar os brinquedos. Até que ponto é positivo transformar algo que nos proporciona prazer em um dever a ser cumprido?

A finalidade da pesquisa não é de disciplinar e conduzir as ações das crianças através do uso de músicas específicas, tampouco automatizar as ações das crianças, interferindo na interpretação das experiências que estão sendo vividas, mas sim contribuir para um processo de musicalização mais potente, fundamental para o desenvolvimento da linguagem.

3.4 A motricidade

Considerando importante incentivar o desenvolvimento motor, uma vez que, no estágio sensório-motor, movimentos e linguagem estão em processo de aprendizagem simultaneamente, o espaço da sala referência (sala que a criança permanece durante a maior parte do período) precisa ser equipada com móveis que incentivem o deslocamento, a exploração e possibilitem a conquista de novas posições, da mesma forma, nas propostas direcionadas em outros espaços, como no pátio.

Tudo deve ser organizado, planejado, realizado e avaliado com o único objetivo de criar as condições favoráveis ao desenvolvimento harmonioso das crianças no interior do grupo, superando a situação ainda típica de muitas creches e instituições que acolhem crianças de zero a seis anos em que são tratadas não como sujeitos em processo educativo, mas como objeto de trabalho dos adultos (MELLO. SINGULANI. 2014. pág.9).

Desta forma, os móveis disponíveis são pensados para potencializar esse desenvolvimento, como: a ponte curvada, a ponte reta, a rampa, o túnel e caixotes de madeiras para que possam subir, descer, entrar e sair. Estes móveis devem ficar

dispostos com uma distância significativa um do outro para que a criança possa se deslocar com tranquilidade.

O papel do adulto durante essas explorações corporais é de observador, intervindo somente quando a criança se coloca em risco ou está desconfortável, permitindo que a criança modifique posições de forma autônoma garantindo que ela consiga voltar para posição anterior. É importante ressaltar que respeitar o tempo de cada criança e a capacidade do seu corpo em relação ao desenvolvimento do seu tônus muscular, é fundamental para garantir segurança e autoconfiança nas conquistas de seus novos movimentos (FALK, 2011).

Segundo Falk (2011), há cinco pontos importantes para que a criança avance em seu desenvolvimento motor:

- 1) A maneira progressiva que a criança tem de controlar uma nova postura, permite que ela volte, com segurança, com um movimento controlado, à postura anterior. Nessa postura, pode estar tranquila enquanto a nova posição não estiver totalmente assimilada. Por isso, não tem necessidade da ajuda do adulto (voltar a colocar-se de barriga para cima, estando de bruços, pode ser problemático enquanto a criança realiza essa aprendizagem...). 2) A criança passa de uma posição assimilada a outra sem que haja rupturas no processo, já que cada postura tem um período de predomínio. No entanto, uma postura não desaparece completamente do repertório da criança ativa. 3) Essa motricidade parece relacionar intimamente a necessidade constante de atividade da criança e os meios dos quais disponha a cada etapa de seu desenvolvimento. 4) Também há uma relação entre motricidade e desenvolvimento intelectual e afetivo: a criança tem sempre os meios de escolher a posição mais adequada para poder manipular objetos com tranquilidade ou para estar atenta ao seu entorno. Os movimentos e as suas posições lhe são de utilidade para construir um esquema corporal correto, e os seus deslocamentos são importantes para estruturar ativamente a sua percepção de espaço. 5) Se ao princípio de cada estágio encontramos as características das tentativas e dos erros, assim como as dúvidas do início próprio de toda aprendizagem, uma vez adquirido o gesto ou o movimento (em algumas horas ou dias), podemos notar a boa qualidade da coordenação e da economia de esforço. A criança, sentindo-se satisfeita, dá-se conta de sua eficácia, aprende a aprender e realiza até o fim o que começou (p. 49-50).

Com base no referencial teórico exposto acima, o presente estudo objetiva acompanhar e analisar o processo de desenvolvimento da linguagem de bebês com os quais as professoras da escola utilizaram essas estratégias que, a priori, potencializam essa aprendizagem. Além disso, os objetivos específicos foram (1) Desenvolver estratégias de promoção do desenvolvimento através de propostas que viabilizam o diálogo, a leitura, a musicalidade e a psicomotricidade; (2) Acompanhar

os percursos de desenvolvimento apresentados por esses bebês com base nos marcos da linguagem e motores explicitados nas tabelas e imagens anteriores.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa seguiu um método qualitativo, a pesquisa-ação, que supõe a intervenção do pesquisador, apresentando propostas e situações para observar o comportamento e os avanços a partir dessas intervenções.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

No processo de pesquisa-ação, o pesquisador não tem uma postura de neutralidade; as intervenções são feitas de forma consciente e intencional, os protagonistas têm um papel ativo. Os cenários não são manipulados, mas incorporados, pois fazem parte do cotidiano. De acordo com Thiollent (2008), a pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, P. 16).

Esse estudo também se enquadra na pesquisa exploratória, que se constituiu em observação das interações dos bebês, entrevista com as educadoras, planejamento das estratégias e análise dos avanços com base nos marcos da linguagem e do desenvolvimento motor. Além disso, a pesquisa envolveu levantamento bibliográfico e estudos de cinco casos simultaneamente. De acordo com Oliveira, Ponte e Barbosa (2006):

As pesquisas exploratórias focam na familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Essas pesquisas têm como principal objetivo o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, novas ideias. As pesquisas exploratórias são extremamente flexíveis, de modo que quaisquer aspectos relativos ao fato estudado têm importância.

Cuidados éticos foram tomados, sendo importante ressaltar que não houve discriminação na seleção dos indivíduos nem comparação entre eles. No contato com bebês é fundamental estabelecer vínculo com eles para que se sintam seguros e

confortáveis. Nesse sentido, o fato da pesquisadora ser também a professora titular do grupo colaborou e facilitou para que a interação com os bebês fosse respeitosa, tranquila e espontânea.

Participantes

O grupo observado era composto por 5 bebês do turno da tarde, na faixa etária de 6 meses a 1 ano e meio (Tabela 4), suas famílias e as educadoras do grupo: a pesquisadora, que também era a professora titular (educadora 1), e duas estagiárias (educadora 2 e educadora 3), de uma escola particular, localizada no bairro Rio Branco, em Porto Alegre – RS.

É importante mencionar que tanto os bebês como as estagiárias, estavam ingressando na escola no período inicial da pesquisa, dia 31/01/2022, além disso, nunca haviam trabalhado com a faixa etária de 0 a 1 ano. Já a pesquisadora faz parte da equipe da escola, no grupo de bebês, da faixa etária de 0 a 2 anos, desde 2018.

| Tabela 4 – Informações referente aos bebês da pesquisa | | | |
|--|----------|-----------|-------------------------------|
| Nome | Idade | Sexo | Turno que permanece na escola |
| B. | 6 meses | Masculino | Tarde |
| C. | 10 meses | Masculino | Tarde |
| F. | 12 meses | Masculino | Tarde |
| J. | 10 meses | Feminino | Tarde |
| M. | 7 meses | Masculino | Integral |

Instrumentos, procedimentos e análise de dados

A coleta de dados foi feita através de pesquisa de campo, observação e entrevista com as professoras do grupo a fim de combinar como seria a dinâmica da rotina dos bebês e quais seriam os momentos adequados para as intervenções. O instrumento utilizado foi o diário de campo, onde foram feitas anotações a respeito das observações e colocado os relatos das interações dos bebês com as educadoras. A análise de dados levou em conta o tempo diário de permanência na escola, a faixa etária e o interesse pelas propostas.

Foi elaborado um questionário enviado para as famílias (anexo 1), com o objetivo de verificar a presença ou falta de incentivos à linguagem em casa e em

outros espaços que não a escola. Entretanto, devido ao não preenchimento do questionário por algumas famílias, ele não será usado para análise de dados.

O período de pesquisa foi de 31 de janeiro ao dia 15 de abril de 2022, considerando que ao longo da pesquisa foram formalizados os registros e coleta de dados. Foram seguidas as seguintes etapas: primeiramente foi feita uma observação inicial e registros dos marcos de desenvolvimento já presente; realização e registro das propostas de incremento à linguagem; finalmente se fez a observação final, baseada nos marcos das tabelas apresentadas acima, para verificar se surgiram novos marcos, isto é, se houve avanço ao longo do período da intervenção.

5 IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

Juntamente com as professoras, as estratégias e intervenções foram sendo planejadas para serem incorporadas de maneira fixa no cotidiano dos bebês. O diálogo foi incentivado em todos os momentos individuais, como na troca de fralda, na alimentação, no banho, no descanso e durante as brincadeiras. Os momentos de leituras foram pensados inicialmente para ser uma iniciativa do adulto, visto que a maioria dos bebês não tinha o hábito de manusear livros e ouvir histórias. As propostas de explorações corporais e sonoras seriam organizadas em momentos dirigidos, onde as educadoras selecionavam materiais, deixavam dispostos no espaço de forma convidativa e direcionavam seu olhar para os movimentos que poderiam surgir a partir dessa proposta.

A título de ilustração, nesta seção acrescentamos breves registros das observações dos bebês durante a participação nas propostas.

5.1 Diálogo

Durante todos os momentos, as educadoras dialogam com as crianças, narrando suas ações, nomeando objetos, alimentos, os colegas e as outras professoras. Quando elas se direcionam para algum bebê, procuram estar na sua altura, abaixando-se, sentando-se no chão e olhando nos olhos do bebê, criando uma conexão. Além disso, durante eventuais intervenções nas interações dos bebês, as educadoras sugerem como a criança pode comunicar para o colega algum desconforto ou desejo por brincar junto. Ao longo da pesquisa observou-se que os bebês também estavam tendo iniciativa nas interações entre pares, construindo uma relação de cuidado com o outro.

04 de fevereiro de 2022

Esse foi o primeiro dia de encontro de J. e C. na escola, J. estava brincando na caixa de areia quando C. chegou. C. se aproximou de J. tentando fazer “cabeça com cabeça”, gesto afetivo de cumprimento, mas J. foi resistente e se afastava. A **educadora 1** explicou para J. que C. estava tentando cumprimentá-la: - *J., o C. está querendo te dar “oi”, ele gosta de ficar pertinho, encostando cabeça com*

cabeça para cumprimentar. Apesar de não aceitar o gesto de cumprimento do colega, J. aceitou brincar junto e ofereceu um utensílio de cozinha para C.

16 de março de 2022

Depois da ceia, as educadoras estavam organizando as mochilas e o espaço do trocador enquanto os bebês brincavam no chão. M. estava cansado pois tinha dormido pouco durante a tarde e começou a demonstrar insatisfação através do choro. F. observou que o colega estava incomodado e começou a conversar com ele, balbuciando vários sons. Conforme F. começava a falar, M. pausava o choro. Na terceira tentativa de consolar M., F. se aproximou, pegou o bico e encaixou delicadamente na boca do colega que se acalmou.

5.2 Momentos de leitura

Como uma preparação para esse momento, as educadoras organizaram um tapete com almofadas e selecionaram seis livros para ficar à disposição dos bebês: “A mãe que voava” (CARVALHO, 2018), “Bem lá no alto” (STRABER, 2016), “Nanão” (PIQUEIRA, 2020), “Eu grande, você pequenininho” (L’ARRONGE, 2015), “Cara de quê?” (CLERICI, 2019) e “Soltei o pum na banheira” (FRANCO, 2020). Inicialmente, os momentos de leitura partiam das educadoras, elas escolhiam o livro que iriam ler e convidavam os bebês a ouvirem a história. Ao longo do tempo, esses momentos foram se tornando espontâneos e partiam mais dos bebês do que dos adultos: início do dia, antes do sono, logo depois de acordar, esperando o lanche e antes da despedida. Um momento para ouvir histórias que também se transformou em rituais cotidianos.

25 de março de 2022

Quando os bebês e as educadoras estão no tapete, próximo dos livros, M. frequentemente escolhe o livro “Nanão” para ser lido. Em uma tarde, depois do sono de M., as educadoras o convidaram para ouvir a história do seu livro favorito. Ao longo da história a **educadora 1** lê a parte que diz: “Nanão é assim, tudo que a gente pergunta ele responde...” Na sequência, M. faz o sinal de “não” com a cabeça

completando a frase da educadora.

08 de abril de 2022

F. tem solicitado colo próximo das almofadas e pede pela leitura dos livros “Cara de quê?”, “Eu grande, você pequenininho” e “Bem lá no alto”, apontando para o livros com a mão, quando está cansado. A **educadora 1** o aconchega no colo junto com uma almofada e inicia a leitura das histórias, respectivamente na ordem de livros acima. Depois que a educadora faz duas rodadas de leitura, F. vai relaxando o corpo e em seguida adormece. Esse ritual de sono foi construído por F., a educadora observou que toda vez que ele demonstrava sinais de sono se aproximava pedindo colo e a leitura dos mesmos livros.

5.3 Explorações sonoras

Os momentos musicais foram pensados para fazer parte do cotidiano dos bebês: durante o sono, músicas tranquilas cantadas pela voz das educadoras; durante as brincadeiras no pátio; na sala, utilizando objetos para acompanhar o som; e, ao final do dia, músicas gestuais e calmas para a despedida. Além disso, as propostas de explorações sonoras foram organizadas uma vez por semana de forma dirigida e as iniciativas musicais fora desse momento também foram observadas e levadas em consideração.

11 de março de 2022

B. estava brincando com alguns materiais naturais: bambu, tocos de madeira, porongos e pedras. B. escolheu um porongo pequeno, levou à boca e em seguida o sacudiu e percebeu um som. Atento ao barulho que as sementes dentro do objeto emitiam, B. começou a vocalizar. Conforme o som surgia com a sacudida, B. fazia “aaaa”. Depois, começou a bater o objeto nos lábios enquanto balbuciava, concentrado no ritmo do som que ia produzindo.

5.4 Explorações corporais

A proposta de explorações corporais foi planejada para ser ofertada dois dias da semana, além de observar as movimentações e explorações diárias na sala e os deslocamentos pela escola. Além disso, foram dispostos móveis que potencializam a exploração corporal como a ponte curvada, a ponte reta, a escada com caixotes e os caixotes de feira (Imagem 1).



Imagem 1: Acervo pessoal

15 de março de 2022

J. explora os caixotes de feira e tenta entrar em um deles. Ela posiciona seu corpo, se apoia com as duas mãos em um caixote e ergue uma das pernas na beirada do outro caixote. Depois de um tempo, J. volta para a posição inicial, com os pés no chão, observa, reorganiza seu corpo na frente do primeiro caixote e tenta ir com uma das mãos, parecendo analisar a profundidade do objeto. Desta forma, seu corpo fica mais pesado e os próximos movimentos exigem força. Assim, J. volta e reinicia sua tentativa repetidas vezes com a perna levantada. Esses movimentos exigem equilíbrio, coordenação e concentração, dar condições para que as crianças explorem as possibilidades de organizações corporais para se apropriar e ter mais segurança e sustentação corporal é fundamental para o seu pleno desenvolvimento.

6 REGISTROS DA INTERAÇÃO DAS EDUCADORAS COM OS BEBÊS NOS MOMENTOS DE ROTINA

É importante retomar que, na escola onde foi feita a observação, o diálogo com os bebês está presente em todos os momentos, desde a chegada, troca de fraldas, banho, alimentação, momentos de saída dos educadores, sono, brincadeiras até a despedida. São momentos em que as educadoras estão presentes, atentas e interessadas no que o bebê necessita. Ao longo da descrição desses momentos serão apresentados exemplos observados e vivenciados com os bebês no decorrer da pesquisa.

6.1 Chegada

Logo que a criança chega na escola as educadoras vão ao seu encontro e questionam a família sobre como ele esteve desde que acordou, se dormiu bem a noite, se ele comeu pela manhã e no almoço e se tem mais alguma informação importante sobre o bem estar do bebê. Em seguida, o bebê é acolhido na sala referência, com o espaço organizado e convidativo para o brincar, onde também estarão seus colegas e educadoras esperando sua chegada.

14 de fevereiro de 2022

Ao chegar na sala referência, C. sorri para sua colega J. e vai em sua direção. Nós o acolhemos dizendo que J. estava esperando-o para brincar. Ao chegar do lado de J., C. aproxima sua cabeça com a da colega e faz “cabeça com cabeça”, gesto afetuoso de cumprimento. Além do acolhimento e recepção das educadoras, as crianças também faziam esse movimento, tornando essa chegada significativa, agradável e calorosa.

6.2 Troca de fraldas

Na troca de fraldas, as educadoras incentivam os bebês que engatinham a subir no trocador pela escada. Durante a troca, elas conversam com os bebês sinalizando seus movimentos, narrando cada ação antes de fazê-la: “vou tirar sua

calça, você me ajuda?"; "agora vou passar o lenço, pode ser que ele esteja gelado", "você me ajuda erguer as pernas para colocar a fralda?"; "vou colocar sua calça novamente"; "pronto, agora você está sequinho e confortável para continuar brincando". Todas essas falas são ditas olhando nos olhos da criança, a educadora questiona e espera um sinal de resposta, que pode ser um som, um gesto, um sorriso ou colaboração - erguer as pernas quando foi pedido.

11 de março de 2022

Após o lanche, a **educadora 1** convidou F. para trocar a fralda, explicando que tinha uma escada para subir e que a higiene seria feita em cima do trocador. F. subiu a escada e chegando no colchonete esboçou um sorriso de satisfação: "*Você subiu toda a escada F., agora preciso que você deite para trocarmos a fralda, você me ajuda alcançando as coisas da sua necessaire?*" F. foi colaborativo, deitou e foi alcançando cada objeto conforme combinou com a educadora, primeiro o lenço, depois a pomada e por último a fralda, demonstrando propriedade e conhecimento dos rituais desse momento.

6.3 Banho

O banho não é só para higienização do corpo do bebê, mas também um momento de troca de olhares, toque, cuidado, conexão e relaxamento. Durante o banho, assim como na troca, a educadora narra cada parte que irá higienizar, pedindo colaboração para o bebê, como erguer o braço ou o pé para que ela possa limpar.

25 de fevereiro de 2022

Antes do sono, J. precisava de um banho para relaxar o corpo. A **educadora 2** preparou uma bacia com água morna, pegou um pouco de sabonete e uma caneca para que pudesse enxaguar depois. Enquanto a educadora higienizava as partes do corpo, também conversava com J.: "*Vou pegar um pouco de sabão para lavar seu pé! Olha só quanta espuma! Vamos tirar essa espuma?*" Nesse momento J. agarra a caneca, pega um pouco de água e despeja sobre seu pé. No final do banho

a educadora sinalizou: “*Agora vamos sair da bacia, deitar no trocador e ficar bem sequinha!*” J. estendeu os braços para ser pega no colo. Conforme a educadora ia secando seu corpo ia nomeando as partes e pedindo colaboração de J. até estar vestida e pronta para o descanso.

6.4 Alimentação

Durante a alimentação, os bebês que sentam sozinhos, sentam na cadeira de forma que possam alcançar seus pés no chão, tendo equilíbrio e sustentação do corpo para manusear os talheres e os alimentos. Os bebês que não sentam, ficam no colo da educadora, que posiciona eles de forma que seus braços e pernas fiquem livres para que eles possam pegar os alimentos, sinalizar recusa ou pedir para descer do colo. Ao oferecer os alimentos, as educadoras nomeiam cada um, descascam os que precisam e colocam no prato do bebê. Cada vez que ela pega o talher, ela sinaliza qual alimento está oferecendo. Durante a refeição, as educadoras ficam atentas às sinalizações dos bebês e os questionam, se eles estão querendo mais, se gostaram ou se já estão satisfeitos.

07 de abril de 2022

No tapete da sala referência, estávamos cantando diferentes músicas, gesticulando, fazendo sons variados e batendo objetos para acompanhar as melodias. Depois de um tempo, a **educadora 2** sinaliza que está próximo da hora do lanche e que em seguida teríamos que lavar as mãos. A **educadora 1**, que estava cantando com os bebês, pergunta para F.: “*Qual música podemos cantar para o lanche?*” E F. entusiasmado responde: “*Nham!*”. Encontrar formas de comunicar e relacionar significados aos momentos vivenciados faz parte do processo de desenvolvimento da linguagem dos bebês.

6.5 Sono

Quando os bebês dão sinais de sono, a educadora se aproxima dele e diz: “Estou percebendo que você está ficando com sono, daqui a pouco vamos descansar” e espera por um tempo até que eles terminem sua brincadeira ou investigação e se organizem para esse momento. Cada bebê tem seu ritual de sono, uma preparação antes de dormir, como tomar um banho, deitar na rede, pegar seu objeto de apego e/ou ouvir uma música enquanto relaxa o corpo.

10 de março de 2022

B. adormece na rede ao som da música “Asa Branca” do cantor Luiz Gonzaga, cantada pela educadora, num ritmo lento e tom suave. Ele gosta de segurar uma forminha vermelha de silicone e que a educadora que o acompanha coloque a mão na sua barriga enquanto a rede o embala. Aos pouquinhos ele vai fechando os olhos e relaxando o seu corpo.

6.6 Brincadeiras

Durante as brincadeiras, o papel do adulto é de observador, somente intervém quando a criança se coloca em risco ou está solicitando/precisando de ajuda. Algumas vezes quando a criança está tentando explorar algum móvel, por exemplo a rampa ou a escada com caixote, e está com algum brinquedo na mão é sugerido: “*Quem sabe você deixa o brinquedo no chão e depois eu te alcanço quando terminar de subir*”. Dessa forma, a educadora encoraja o bebê a continuar sua investigação avisando sobre esses “obstáculos” que dificultam sua performance.

05 de abril de 2022

C. estava brincando de passar embaixo da ponte curvada. Ao entrar e sair debaixo da ponte ele estava batendo levemente com a cabeça no móvel. Percebendo o que estava acontecendo, a **educadora 1** sinalizou para C.: - *C. para entrar e sair precisa baixar a cabeça, senão você pode bater novamente*. Atento ao que a educadora disse, C. cuidadosamente baixa a cabeça, entra engatinhando devagar e passa

pela ponte. Ao sair faz o mesmo movimento de abaixar a cabeça e engatinhar lentamente, demonstrando ter entendido o que a educadora orientou.

6.7 Momentos de saída

Sempre que as educadoras saem da sala ou do espaço onde estão os bebês elas sinalizam que vão sair e/ou o que vão fazer, por exemplo: “Vou buscar o lanche!”; “Vou receber o colega que chegou!”; “Vou fazer meu intervalo, vocês vão ficar com as outras educadoras”. Desta forma, os bebês não se desorganizam com a saída e se sentem seguros ao serem avisados.

22 de março de 2022

Toda vez que alguma educadora saía da sala, C. costumava chorar e demorava para se acalmar, mesmo a educadora avisando sua saída. Conforme foi sendo observado esse comportamento, a **educadora 1** pensou em uma estratégia para ver se dessa nova forma ele entenderia que quando qualquer educadora saísse voltaria em seguida. Além de avisar os momentos de saída para todos os bebês, a **educadora 3** se direcionou para C. se abaixou e ficou na sua altura, olhando em seus olhos e disse de forma firme, segura e gentil: “*C. eu vou fazer meu intervalo, você vai ficar com os colegas, com as educadoras e logo estarei de volta!*” Nos dias seguintes, após essa intervenção, ele seguiu tranquilo nas vezes em que as educadoras precisavam sair, reclamando um pouco, demonstrando que não queria que elas saíssem, mas logo voltava a brincar.

6.8 Despedida

Ao final do turno, depois da higienização dos bebês, as educadoras organizam as mochilas, preenchem as agendas com horários de alimentação e sono, informando também o que a criança comeu e a quantidade. Além disso, verificam se todos os pertences estão na mochila e vão para o momento final da rotina. Na pré-despedida é organizado um espaço, geralmente no tapete com almofadas, com saquinhos de chá, bolinhas texturizadas para massagem e músicas calmas e relaxantes. No

momento da despedida as educadoras relatam para a família alguma experiência ou brincadeira que a criança vivenciou no dia.

29 de março de 2022

Próximo do momento de ir embora, F. vai para o espaço onde tem as mochilas e começa a cantarolar: “Ooooo, ooooo, oooo”. A **educadora 1** explica: “*F. estou organizando as mochilas mas ainda temos tempo para brincar. Assim que sua família chegar, alguém vai nos chamar aqui na sala*”. A melodia que F. cantarolou é da música “Vamos a la playa” de Rigueira, a família disse que sempre que vão passear eles cantam essa melodia da seguinte forma: “*Vamos passear, oh oh oh oh*”. Além da previsibilidade que esses momentos proporcionam, também auxiliam o bebê a se localizar no espaço tempo e nutrem o sentimento de pertencimento ao espaço.

7 ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS ATRAVÉS DO REGISTRO DOS MARCOS DE LINGUAGEM E MOTRICIDADE AO LONGO DAS INTERVENÇÕES

Como documentação dos registros e observações durante a coleta de dados, foi construída uma tabela que organiza os marcos iniciais, os marcos durante a pesquisa e os marcos finais. Dessa forma pode-se analisar de forma esquematizada o processo de desenvolvimento de cada bebê.

| Tabela 5 - Marcos observados no início da pesquisa (fevereiro/2022) | | | |
|---|-------------|--|--|
| Nome | Idade | Marcos iniciais | |
| | | Linguagem | Motricidade |
| B. | 6-7 meses | Sons nasais; "mmm"; "aaa"; "uuuuu" | Sentado com apoio, sem equilíbrio; deitado sem rolar |
| C. | 10-11 meses | Gritos para se comunicar; "aaa" | Engatinha com insegurança; quando deitado não sabe se levantar. |
| F. | 13-14 meses | Balucios; Algumas palavras: Mamãe; Papai; Arara; Água. Fala "ooo" quando quer passear. | Engatinha, sobe nos lugares; quando deitado consegue levantar sem ajuda. |
| J. | 10-11 meses | Vocalizações; "aaa" | Engatinha com firmeza; Quando deitada consegue levantar sozinha. |
| M. | 7-8 meses | Vocalizações; Gritos. | Senta e engatinha; Quando deitado não sabe sair da posição, somente com ajuda. |

| Tabela 6 - Marcos observados durante a pesquisa (março/2022) | | | |
|--|-------|----------------|-------------|
| Nome | Idade | Marcos durante | |
| | | Linguagem | Motricidade |

| | | | |
|----|-------------|---|---|
| B. | 7-8 meses | Balbuícios, Sons: “aaaaaa”; “eeeeee”; “bbrrrrr” com os lábios; “babababa”; “dadadada” | Senta sem apoio, porém não chega nessa posição sozinho; Gira para os lados e fica de bruço, volta sozinho. Quando busca um objeto, joga seu corpo e se apoia com as mãos com firmeza. |
| C. | 11-12 meses | Balbuícios; Vocalizações com entonações | Engatinha com segurança, passa por cima de móveis, sobe rampas e escadas; |
| F. | 14-15 meses | Balbuícios com entonações; Palavras entendíveis: Colo, Mano, Galera | Subindo escadas mais altas, caminha se apoiando nos móveis. |
| J. | 11-12 meses | Vocalizações com entonações e balbuícios. | Subindo escadas, passando por cima de móveis, ficando em pé com apoio. |
| M. | 8-9 meses | Vocalizações com entonações; “bababa”; “mamama”; “papapa”; “Não” com a cabeça | Engatinha com segurança, fica em pé com apoio, sobe escadas e rampas. |

Tabela 7 - Marcos observados no final da pesquisa (abril/2022)

| Nome | Idade | Marcos finais | |
|------|-------------|--|---|
| | | Linguagem | Motricidade |
| B. | 8-9 meses | Vocalizações e balbuícios com entonações. | Se desloca rastejando para trás. |
| C. | 12-13 meses | Balbuícios com entonações; “doidoidoi”; “eieieiei”, “aiaiaiai”; interage com os colegas balbuciando. | Verticaliza, ficando em pé e sustentando-se sem apoio por alguns segundos. |
| F. | 15-16 meses | Nomeia as pessoas conforme o nome; utiliza verbos para explicar ações, como caiu; voltou; utiliza sons para representar momentos, como o lanche: “nham”; interage com os colegas balbuciando e esperando resposta. | Verticaliza, ficando em pé e sustentando-se sem apoio por alguns segundos. |
| J. | 12-13 meses | Balbuícios com entonações; fala água, tchau | Verticaliza, ficando em pé e sustentando-se sem apoio por alguns segundos; se desloca em pé apoiada nos móveis. |
| M. | 9-10 meses | Balbuícios com entonações; | Verticaliza, ficando em pé e sustentando-se sem apoio por alguns segundos, se desloca em pé apoiada nos móveis. |

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As estratégias escolhidas contribuíram para o desenvolvimento da linguagem e para o desenvolvimento motor dos bebês participantes da pesquisa. A organização das propostas de forma que o diálogo, os momentos de leitura, de musicalidade e explorações corporais fossem incorporadas no cotidiano dos bebês teve um impacto positivo, tendo sido observado que tais momentos fluíam tranquilamente.

A Tabela 8 apresenta os dados da análise comparativa entre os marcos iniciais e finais relativos a cada bebê.

| Tabela 8 - Desenvolvimento da linguagem e da motricidade dos bebês ao final da pesquisa | | |
|---|--|--|
| Nome/Idade | Marcos iniciais | Marcos finais |
| B. / 9 meses | <p>Linguagem: Inicialmente fazia sons nasais enquanto brincava mas não era em “diálogo” com outra pessoa;</p> <p>Motricidade: Inicialmente ficava sentado com apoio, sem equilíbrio e sustentação do corpo;</p> | <p>Linguagem: ao final da pesquisa vocaliza e balbucia se comunicando com outras pessoas, ampliou seu repertório de sons emitidos articulando-os enquanto balbucia.</p> <p>Motricidade: ao final da pesquisa se desloca, rastejando para trás; quando deitado, rola, girando o tronco e voltando sozinho; quando sentado, tem firmeza e sustentação para se movimentar sem cair para os lados, não chega na posição sozinho.</p> |
| C. / 13 meses | <p>Linguagem: Inicialmente emitia gritos quando estava feliz, falava “aaaaa”.</p> <p>Motricidade: Inicialmente engatinhava com insegurança e quando deitado não sabia sair da posição.</p> | <p>Linguagem: ao final da pesquisa vocaliza e balbucia com entonações; “doidoidoi”; “eieieiei”; “aiaiaiai”; interage com os colegas balbuciando.</p> <p>Motricidade: ao final da pesquisa sobe e desce rampas e escadas engatinhando com segurança; verticaliza, ficando em pé e sustentando-se sem apoio por alguns segundos.</p> |
| F. / 16 meses | <p>Linguagem: Inicialmente balbuciava e falava algumas palavras entendíveis: Mamãe; Papai; Arara; Água. Falava “oooo” quando queria passear.</p> <p>Motricidade: Inicialmente engatinhava, subia nos lugares, rampas e escadas; quando deitado conseguia levantar sem ajuda.</p> | <p>Linguagem: ao final da pesquisa identifica as pessoas e as chama pelo nome; utiliza verbos para explicar ações, como caiu; voltou; utiliza sons para representar momentos, como o lanche: “nham”; interage com os colegas balbuciando e esperando resposta.</p> <p>Motricidade: ao final da pesquisa verticaliza, ficando em pé e sustentando-se sem apoio por alguns segundos.</p> |
| J. / 13 meses | <p>Linguagem: Inicialmente vocalizava falando “aaaaa”.</p> | <p>Linguagem: ao final da pesquisa vocaliza e balbucia com entonações; fala palavras entendíveis: água e tchau.</p> <p>Motricidade: ao final da pesquisa</p> |

| | | |
|---------------|--|--|
| | Motricidade: Inicialmente engatinhava com firmeza e quando deitada conseguia levantar sozinha | verticaliza, ficando em pé e sustentando-se sem apoio por alguns segundos; se desloca em pé apoiada nos móveis. |
| M. / 10 meses | Linguagem: Inicialmente vocaliza e gritava "aaaa". Motricidade: Inicialmente sentava e engatinhava e quando deitado não sabia sair da posição, somente com ajuda. | Linguagem: ao final da pesquisa vocaliza e balbucia com entonações falando "bababa", "dadada", "papapa" e "mamama". Motricidade: ao final da pesquisa verticaliza, ficando em pé e sustentando-se sem apoio por alguns segundos, se desloca em pé apoiada nos móveis. |

Segundo Piaget (1975), o desenvolvimento da linguagem não depende somente da maturação biológica, mas também da interação social, que é crucial para o pleno desenvolvimento infantil. De acordo com Corso (2009), "a ideia de interação sujeito-meio como decisiva para o desenvolvimento parece ser inteiramente confirmada pela neuropsicologia do desenvolvimento", ou seja, os aspectos sociais e culturais são determinantes na constituição ao longo das várias fases do ciclo do desenvolvimento (CORSO, 2009).

A colaboração e interesse dos bebês também foram fatores que influenciaram nos resultados. Todos os bebês eram receptivos e demonstraram abertura, tanto que ao final da pesquisa esses momentos estavam sendo espontâneos e partiam mais dos bebês do que dos adultos. Isto confirma as ideias de Pikler (FALK, 2011) que descreve os bebês como seres ativos, cheios de emoção e iniciativa diante do mundo.

É importante enfatizar que, por ser um processo contínuo, o incentivo à linguagem deve ser constante. Se faz necessário planejar a rotina dos bebês levando em conta suas necessidades, se estão descansados, alimentados e bem dispostos para que essas propostas não se tornem simples tarefas a serem cumpridas. As propostas devem ser um momento prazeroso, tanto para o bebê quanto para o adulto que o acompanha, é nesse momento que o bebê vai aprofundar suas explorações e investigações, brincando com sons, com palavras, gestos e expressões.

Todas essas estratégias são fáceis de serem aprendidas por outros profissionais e incorporadas na rotina das crianças, são momentos fundamentais que precisam ser garantidos para que o desenvolvimento dos bebês e das crianças aconteça de forma plena e potente. Além disso, outra questão relevante para os resultados foi em relação ao conhecimento sobre bebês por parte da pesquisadora

que orientou as estagiárias e conduziu com propriedade tanto a implementação dessas estratégias quanto a dinâmica da rotina com o grupo.

Para trabalhar com bebês, além da delicadeza e sensibilidade, é imprescindível ter encantamento e curiosidade pelas investigações deles. A postura e o interesse das educadoras com os bebês, o olhar atento que acolheu, orientou e deu segurança, permitiu que os bebês se sentissem livres para vivenciar e construir sua aprendizagem.

Por fim, a resposta ao questionamento de Coll (1991) “Pode-se ensinar o que se há de construir?” é positiva. O adulto pode se posicionar como andaime de aprendizagem (BRUNER, 2000), organizando e planejando momentos que favorecem o desenvolvimento da linguagem e motricidade dos bebês, de forma que possam atingir todo seu potencial cognitivo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou acompanhar e analisar o processo de desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento motor. Além disso, como objetivos específicos, a pesquisa propôs elencar estratégias, a priori, potencializadoras do desenvolvimento da linguagem que viabilizassem o diálogo, a leitura, musicalidade e explorações corporais.

As estratégias implementadas e conduzidas pelas educadoras da escola indicaram ser significativas para a potencialização dessas aprendizagens, linguagem e motora, dos bebês da pesquisa. A organização das propostas de forma que o diálogo, os momentos de leitura, de explorações sonoras e explorações corporais fossem incorporadas no cotidiano dos bebês teve um impacto positivo, tendo sido observado que tais momentos fluíam tranquilamente, tanto que as iniciativas partiam tanto dos bebês quanto das educadoras, se tornando espontâneas.

Essa pesquisa é um ponto de partida para a ampliação de futuras investigações, com um número maior de bebês, de diferentes contextos sociais e com um tempo mais extenso de observação. Além disso, seria importante acompanhar os bebês dessa pesquisa ao longo da sua trajetória escolar, a fim de obter mais informações acerca dos fatores que englobam o processo de desenvolvimento da linguagem.

Através desse trabalho, foi possível perceber a importância dos incentivos na primeira infância, pois é durante essa fase que a criança mais aprende. Desta forma, é fundamental e essencial que o educador garanta condições para que as crianças possam desenvolver-se plena e ativamente nesse período, promovendo, assim, uma aprendizagem potente, aprofundada e livre.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNAFÉ, M. **Los libros, eso es bueno para los bebés**. (Trad.) Lirio Garduño y Jean Pierre Buono. Barcelona, España: Editorial Océano, 2008.

BRESSAN, Érica. **Músicas do mundo para crianças daqui: ampliando repertórios musicais na Educação Infantil**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152815/001013587.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 30 de Novembro de 2021.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. N.I. Edições 70. 2000.

BUCHWEITZ, A. **Language and reading development in the brain today: neuromarkers and the case for prediction**. J Pediatr (Rio J). 2016;92(3 Suppl 1):S8--13.

CARVALHO, Caroline. **A mãe que voava**. N.I: Aletria, 2018.

CATARSI, E. **L'adulto "incoraggiante" e la lettura nell'asilo nido**. In: Catarsi, E; Lettura e narrazione nell'asilo nido. Azzano San Paolo, Itália: Edizioni Junior, 2001.

CHIOCHETA. L.; REIS, M. **Música na educação infantil**. 2016. p. 01-21.

CLERICI, Ivanke e Mey. **Cara de quê?** N.I. Catapulta. 2019.

COLL, C. **As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e**

aprendizagem escolar. In: BANKS LEITE, L. Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987.

COLL, C; **Construtivismo e intervención educativa: como ensinar lo que se ha de construir** [S. l.: s. n.], 1991

CORSO, Helena Vellinho; **A representação infantil e a educação pré-escolar : uma pesquisa de intervenção** / Helena Vellinho Corso. - Porto Alegre : UFRGS, 1991

CORSO, H.V. **A gênese do símbolo e a entrada na cultura – a reflexão epistemológica apóia a reflexão psicopedagógica.** Texto utilizado no curso “Janelas da Alma – Maquetes como Construção Sensível da Realidade” – Porto Alegre – 2004 – Ministrantes: Helena Vellinho Corso e Dalva Leonhardt. Publicado na Revista Psicopedagogia, n. 67

CORSO, H.V. **Funções cognitivas - convergências entre neurociência e epistemologia genética.** 2009.

CORSO, H.V.; SPERB, T.M. SALLES, J.F. **Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos.** Letras de hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 81-90, jan./mar. 2013.

DEL RÉ, Alessandra. **A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática.** In_____. (Org.). Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** São Paulo: JM, 2004.

FALK.J. **Educar os três primeiros anos. A experiência de Lóczy.** Araraquara, SP – Editora Junqueira&Marin, 2011.

FRANCO, Blandina. **Soltei o pum na banheira.** N.l. 2020

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jaqueline D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos** / David L. Gallahue, John C. Ozmun, Jaqueline D. Goodway ; tradução: Denise Regina de Sales ; revisão técnica: Ricardo D. S. Petersen. – 7. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : AMGH, 2013.

GAZZANIGA, Michael. **Ciência psicológica**. Tradução: Michael Gazzaniga, Todd Heatherton, Diane Halpern ; tradução: Maiza Ritomy Ide, Sandra Maria Mallmann da Rosa, Soraya Imon de Oliveira. Revisão técnica: Antônio Jaeger. – 5. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2018.

PIQUEIRA, Gustavo. **Nanão**. N.I. Pulo do Gato. 2020

KRUTTER, B. **A Criança e a Música: Musicalização De Forma Intuitiva**. 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-crianca-e-a-musica-musicalizacao-de-formaintuitiva/>> . Acesso: 28 de Novembro de 2021.

L'ARRONGE, Lilli. **Eu grande, você pequenininho**. N.I. Companhia das Letrinhas. 2015

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002

MACHIAVELLI, Marina. **Usos e apropriações do livro por adolescentes: a internet como mediadora de novas práticas**. Universidade Federal de Santa Maria. 2018. Disponível em: <https://1library.org/document/q5o5mljz-usos-apropriacoes-livro-adolescentes-internet-mediadora-novas-praticas.html>. Acesso em: 30 de Novembro de 2021.

MELLO. S. A. SINGULANI. R. A. D. **A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações**. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879 - 900, set./dez. 2014

MOUSINHO, Renata et al . **Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso**. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 28 de Novembro de 2021.

OLIVEIRA, Marcelle Colares; PONTE, Vera Maria Rodrigues; BARBOSA, João Victor Bezerra. **Metodologias de pesquisa adotadas nos estudos sobre *Balanced Scorecard***. XIII Congresso Brasileiro de Custos – Belo Horizonte – MG, Brasil. 30 de outubro a 01 de novembro de 2006.

PIAGET, J. (1967b). **Les Problèmes Principaux de L'Épistémologie des Mathématiques**. Em: Piaget, J. (Org.). Logique et Connaissance Scientifique. (pp. 554-595). Dijon: Gallimard. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347195.pdf>. Acesso: 28 de Novembro de 2021.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET. J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Coleção: Plural, n.º 10. 1971. Tradução: Maria Luísa Lima, 1986.

PIKLER, Emmi. **Moverse en libertad**. Ed Narcea. Madrid, 2000.

QUINTELA. J. **FASES del Desarrollo motor y postural autónomo**. Disponível em: http://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/juanjo_quintela_seguinto_del_desarrollo_motor_guia_y_registro.pdf. Acesso em: 27 de março de 2022.

RAPOPORT, Andrea et al. **O dia a dia na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ROTTA, Newra Tellechea.; OHLWEILER, Lygia.; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2ª edição. Artmed, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOARES. Suzana, Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia.** Educação até 3 anos. 1ª Ed. São Paulo: Ominisciência, 2017.

STRABER, Susanne. **Bem lá no alto.** N.I. Companhia das Letrinhas. 2016. Tradução de: Julia Bussius.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2008.

TRENTINI, Juliana. **Aprendendo a falar: do gugu-dadá ao mamãe, me dá.** Much Editora. 2018

ANEXO I**Questionário - A leitura como estratégia potencializadora do desenvolvimento da linguagem dos bebês**

- 1 - Qual o nome e idade da criança?**
- 2 - Com quem a criança reside?**
- 3 - Vocês costumam contar histórias para a criança? Onde elas costumam acontecer?**
- 4 - Há um espaço da casa reservado para os livros? Quais objetos compõem esse espaço?**
- 5 - A iniciativa para esse momento parte só da criança ou também do adulto?**
- 6 - Os livros ficam disponíveis para exploração ou ficam fora do alcance da criança?**
- 7 - Existe algum horário do dia que esse momento acontece com mais tranquilidade?**
- 8 - Outros recursos além do livro costumam ser utilizados? Quais?**
- 9 - Vocês costumam conversar com a criança? Quais assuntos e em quais momentos vocês mais dialogam?**
- 10 - Quais sons ela produz? Utiliza palavras? Quais?**
- 11 - Interage com outros adultos? Tem interações com outras crianças, fora as da escola?**
- 12 - Com que frequência ela assiste TV? Tem acesso a outros eletrônicos?**
- 13 - Vocês costumam ouvir música, cantar ou brincar de produzir sons?**
- 14 - Quais as músicas que vocês mais ouvem?**
- 15 - Vocês costumam ter um momento específico para ouvir música? Como isso acontece?**
- 16 - Quais movimentos e posições corporais a criança faz?**
- 17 - A criança tem explorado outros movimentos e posições? Quais?**
- 18 - Quais os momentos que a criança mais movimenta seu corpo? Quais os incentivos?**
- 19 - Mais alguma informação que vocês acham que faz sentido para a pesquisa?**